

UNIVERSIDAD CARLOS III de MADRID

Codirección con

UNIVERSIDAD de ROUEN

Escuela Doctoral

« Savoirs, critiques, expertises »

**TRANSFORMACION, PALABRA
Y
RECURSOS DE LA CONTINUIDAD**

*Metodología de la Interacción oral
en el aprendizaje de una lengua extranjera*

TESIS DOCTORAL

(EN FRANCÉS)

ALAIN BROUTÉ

2006

Directora de investigación : Prof. Régine Delamotte -Legrand

Laboratorio de acogida : DYALANG, CNRS.

Co-directora de investigación : Prof. María Pilar Garcés Gómez

UNIVERSIDAD CARLOS III de MADRID

Codirección con

UNIVERSIDAD de ROUEN

Escuela Doctoral

« Savoirs, critiques, expertises »

**TRANSFORMACION, PALABRA
Y
RECURSOS DE LA CONTINUIDAD**

*Metodología de la Interacción oral
en el aprendizaje de una lengua extranjera*

TESIS DOCTORAL

VOLUMEN 1

ALAIN BROUTÉ

2006

Directora de investigación : Prof. Régine Delamotte -Legrand

Laboratorio de acogida : DYALANG, CNRS.

Co-directora de investigación : Prof. María Pilar Garcés Gómez

SOMMAIRE

VOLUME 1 : THEORIES

Remerciements	1
Avant-propos	2
Paradoxes sur l'interactant apprenant une langue étrangère	4
Introduction	10
Ière partie : ANALYSE DES CADRES DE L'EXPERIENCE	15
Chapitre 1 : Etude de la transformation	16
Chapitre 2 : L'interaction comme modèle d'activité	34
IIème partie : VERS UNE PHENOMENOLOGIE DU LANGAGE	79
Chapitre 3 : La parole ou le langage comme être	80
Chapitre 4 : La parole comme intention significative	88
Chapitre 5 : La problématique de l'apprentissage oral d'une langue étrangère ..	93

VOLUME 2 : LE MODELE D'ANALYSE

IIIème partie : LE MODELE D'ANALYSE EN TERME EXPERIMENTAL ...	132
Chapitre 6 : Les ressources de la continuité langagière	133
Chapitre 7 : Les signes de la parole et de l'expression	166
Chapitre 8 : Hypothèses et typologie du modèle d'analyse	206

VOLUME 3 : ANALYSES, REFLEXIONS ET PERSPECTIVES

IVème partie : PROTOCOLE, OBSERVATIONS ET ANALYSES	271
Chapitre 9 : Le protocole d'expérimentation	272
Chapitre 10 : Le matériau d'analyse	283
Chapitre 11 : Résultats des observations et premières analyses	294
Vième partie : REFLEXIONS ET PROJECTIONS.....	381
Chapitre 12 : Réflexions méthodologiques	382
Chapitre 13 : Projections méthodologiques	423
Chapitre 14 : Réflexions et projections théoriques	439
Conclusion générale	457

VOLUME 4 : BIBLIOGRAPHIE, INDEX ET ANNEXES

Bibliographie.....	462
Index des notions et des auteurs cités	494
Annexes : Présentation des DVD et listes des ressources	509
Table des matières	567

REMERCIEMENTS

Je remercie mes directrices de thèse, Mme Régine Delamotte – Legrand pour l’aide, le soutien et les précieux conseils qu’elle m’a accordés depuis notre rencontre au printemps 2001 et Mme María Pilar Garcés Gómez pour les conseils qu’elle a eu la gentillesse de m’offrir ces deux dernières années suite à la Convention de Cotutelle de Thèse Internationale. Je suis également particulièrement reconnaissant au professeur et académicien José Antonio Pascual Rodríguez ainsi qu’à toutes les personnes en Espagne et en France qui ont rendu possible la Convention de Cotutelle en question.

J’aimerais aussi remercier M. Héctor Pablo Gómez ainsi que le Département de Communication Audiovisuelle de l’Université Carlos III de Madrid pour leur esprit coopératif qui a permis de résoudre les aspects techniques de cette étude, de même que Ana et Julien pour leur patience et leur compréhension.

Enfin, je tiens à exprimer ma sincère reconnaissance à Ana, Celia, Patricia, Eugenio, Ricardo et Sergio, qui ont participé et coopéré avec enthousiasme à cette expérience, de même qu’à tous les autres nombreux étudiants qui se sont engagés dans les activités qui ont permis cette recherche.

AVANT-PROPOS

Cette thèse est une étude sur la *transformation* telle qu'elle opère lors de l'apprentissage guidé d'une langue étrangère et, plus particulièrement, dans le contexte d'apprentissage des *interactions orales* de face à face utilisant cette langue. C'est ainsi qu'une telle étude nous a amené à nous interroger en parallèle quant au mode de transformation le plus opérant en termes *comportemental et langagier* et en ce qui concerne le moment particulier de l'interaction de face à face où l'apprenant passe d'une culture à une autre, d'un cadre langagier à un autre et, enfin, d'une langue à une autre.

Notre recherche a été menée dans une double perspective combinant deux théories conceptuelles que nous avons associées, en l'occurrence *l'analyse des cadres de l'expérience* de E. Goffman d'où nous avons extrait d'un côté le concept de transformation et, de l'autre, celui de la continuité des ressources, et *la phénoménologie du langage* telle que développée par M. Merleau-Ponty, cette dernière nous ayant permis d'asseoir théoriquement l'analyse comportementale et langagière mentionnée précédemment grâce à une *parole* vue aussi comme *intention* et non plus seulement en tant que signification. En fait, c'est sur la convergence de ces deux modèles conceptuels que nous nous sommes basés pour construire notre modèle d'analyse et ses hypothèses, puis nos expériences, ces dernières étant totalement intégrées à l'apprentissage guidé que nous développons. C'est ainsi que nous avons procédé à l'enregistrement vidéo de deux séries d'interactions

transformées utilisant la langue étrangère ou *jeux de rôle improvisés* et non scénarisés que nous avons analysés par la suite en vue de vérifier la pertinence du modèle et des hypothèses en question. Nous avons donc observé simultanément l'émergence des signes de la parole ou intention significative commune, des marqueurs de l'expression et l'apparition de *ressources langagières de la continuité*, véritables indicateurs du passage d'un cadre langagier à un autre, d'une culture à une autre. Une telle observation nous a conduit au développement d'un système de représentation transcrite prenant en compte le caractère multicanal de la communication orale d'une part et, d'autre part, permettant d'intégrer pleinement la dimension interactionnelle de cette communication grâce au montage en simultané de l'image des deux interactants, suite au filmage avec deux caméras.

Une telle approche nous a permis d'observer avec grande précision les mouvements de la parole ou intention significative et les signes expressifs de la transformation de même que les ressources qui les accompagnent, ouvrant ainsi de nouvelles perspectives méthodologiques pour les interactions orales à travers une langue étrangère en général et les jeux de rôle improvisés en particulier.

PARADOXES

SUR L' INTERACTANT

APPRENANT UNE LANGUE ETRANGERE

Lorsque j'ai commencé à enseigner le Français Langue Etrangère il y a 15 ans à l'Institut Français de Madrid, c'est tout naturellement que j'ai tenté, afin de développer mon travail pédagogique, de m'appuyer sur mes expériences antérieures comme acteur, metteur en scène et professeur de théâtre. En fait, ces expériences théâtrales dans un cadre professionnel m'avaient permis non seulement de pratiquer la création à travers toutes ses facettes mais également d'explorer la recherche théâtrale tant au niveau de cette création qu'à celui didactique grâce à mon poste de professeur à l'Ecole de Théâtre de la ville du Havre. C'est ainsi que j'ai eu la chance pendant plusieurs années de découvrir et de pratiquer cette recherche théâtrale à travers une activité comme l'improvisation, cette dernière servant notamment afin de préparer les acteurs pour la représentation sur scène et en public.

Lors des improvisations de la création théâtrale, l'intérêt n'est pas d'inventer un texte qui serait ensuite présenté scéniquement mais bien de créer pour les acteurs les conditions optimales afin de recréer le texte de la pièce chaque soir devant le public. De cette sorte,

j'ai pu expérimenter pendant ces années quatre grand types d'improvisations: *symbiotiques, exploratrices, de recreation textuelle et cathartiques*.

Tout d'abord, les improvisations symbiotiques servent à créer un climat de confiance, de plaisir, de complicité entre les acteurs. Dans ce cas, les situations, les thèmes ou les déclencheurs proposés ont pour seul objectif le développement de la complicité en question afin de pouvoir aborder par la suite des situations plus complexes et éventuellement conflictuelles.

Les improvisations exploratrices ont pour but en ce qui les concerne non seulement d'explorer mais aussi de voir le plus précisément possible ce qui se passe lors d'une situation d'interaction en relation avec une scène, un passage du texte à recréer ou un thème, une question, une situation à la périphérie du texte ou en relation plus ou moins directe avec les personnages de la pièce.

Les improvisations de recreation textuelle surviennent à un stade déjà plus avancé d'exploration et de création de la pièce, et conduisent les acteurs à travailler sur les scènes et les personnages de cette pièce en tentant de recréer les conditions de production du discours textuel de manière à ce que les représentations publiques ne soient pas l'illustration d'une forme figée définitivement et que le jeu des acteurs puisse garder son aspect naturel et le plus spontané possible.

Enfin, les improvisations cathartiques ont pour objectif d'aider l'acteur à limiter ou éliminer des difficultés dans son jeu, ces difficultés ayant presque toujours une relation avec une peur ou une anxiété quelconque.

Toutefois, le matériel et les conditions d'apprentissage offerts aux enseignants et aux étudiants en Français Langue Etrangère à l'époque ne permettaient pas une telle pratique et pendant longtemps j'ai dû me contenter de proposer des jeux de rôles scénarisés aux apprenants.

Nous étions en fin de période des méthodes dites communicatives et au tout début de l'apparition des méthodes surnommées de synthèse. En fait, dans l'apprentissage guidé des langues étrangères, la dominante didactique privilégiait une approche que je pourrais

appeler d'*immersion* à travers laquelle l'objectif principal consistait à utiliser quasiment tout le temps la langue - cible et, par conséquent, de tenter par tous les moyens d'oublier la langue et la culture maternelles. Or, tant au niveau d'une pratique unique de la langue - cible en classe qu'à celui de jeux de rôles privilégiant la scénarisation et donc une capacité de recreation digne des meilleurs acteurs, seuls les apprenants ayant une grande expérience et un certain talent arrivaient à s'en sortir et à développer un minimum de compétence en interaction orale de face-à-face à travers la langue étrangère.

En fait, mes cours ne fonctionnaient pas trop mal grâce à l'empathie développée au sein du groupe et à l'avantage de travailler avec des apprenants a priori motivés puisque s'inscrivant volontairement à l'Institut Français de Madrid. Néanmoins, je me rendais compte plus ou moins consciemment que les jeux de rôles pratiqués ne représentaient ni du théâtre ni encore moins de l'interaction orale spontanée et que l'obligation créée d'une pratique unilinguistique demeurait fortement artificielle et suscitait assez souvent certains rejets de la part des apprenants. Par ailleurs, je commençais à m'apercevoir que les instruments d'évaluation de la pratique orale en interaction étaient pratiquement inexistantes ou pour le moins peu stables et objectifs par rapport à l'ensemble de ceux des autres compétences. Une telle constatation n'est pas surprenante a posteriori dans la mesure où la compétence en interaction n'existait pas concrètement à l'époque puisque la référence consistait toujours en les quatre compétences de compréhension et d'expression, orales et écrites, et quant à l'évaluation de l'expression orale, il s'agissait globalement d'un entretien avec l'examineur à partir d'un jeu de questions et de réponses.

C'est alors que j'ai décidé de reprendre des études en didactique des langues étrangères et que, dans le prolongement, j'ai eu la chance d'obtenir une bourse pour étudier un an à l'IUFM de Nantes. Ce dernier séjour a été particulièrement fructueux et m'a permis d'approfondir sérieusement la question de l'apprentissage d'une langue étrangère d'une manière générale et celle de la pratique de l'interaction orale de face-à-face à travers une telle langue étrangère en particulier. C'est aussi à cette époque que j'ai commencé à me plonger dans les travaux du Conseil de l'Europe sur la communication dans la classe de

langue tout en terminant ma Maîtrise de Français Langue Etrangère, ces études me permettant de renforcer mes connaissances pour ce qui est de la didactique des langues étrangères.

Toutefois, au lieu de me tranquilliser et de m'éclaircir la voie, la meilleure compréhension des approches et des pratiques didactiques et pédagogiques m'a amené à un double constat sous forme d'un double paradoxe, le premier ayant trait au volontarisme cité précédemment et consistant à privilégier une exclusivité de la langue et de la culture étudiées au sein de la classe et le deuxième ramenant l'évaluation des interactions orales à des critères ou de correction linguistique ou, dans le meilleur des cas, à des expressions ou phrases toutes faites illustrant des *actes de langage*. Or, ni la première approche garantit une réelle pratique orale sur le terrain de l'apprentissage tout en tournant le dos à une véritable continuité interculturelle, ni la seconde permet d'évaluer ce qu'est l'oralité dans sa version interactionnelle informelle qui reste la pratique dominante et stimulante de la vie quotidienne tant personnelle que professionnelle. De fait, les actes de langage correspondent principalement à des interactions transactionnelles dont les objectifs et l'intérêt demeurent assez limités. C'est ainsi que, plus ou moins d'une manière artisanale, j'ai tenté d'établir des critères d'évaluation pour les interactions orales dans le cadre de l'Institut Français de Madrid et que j'en suis arrivé pour le moins à dégager des lignes de discussion possibles avec les apprenants concernant:

- leurs impressions générales sur le jeu de rôle (facile/difficile, a bien marché/pas très bien marché, problèmes, utile, agréable, satisfaisant).
- leurs impressions sur l'interprétation des rôles, la leur et celle des autres.
- l'efficacité de leurs efforts sur le plan de la communication (le degré d'appropriation des énoncés au contexte, la précision de la forme, la fluidité verbale, l'utilisation des stratégies de communication).
- la pertinence de l'activité (ce qu'ils ont appris et son application à d'autres contextes).
- la qualité de la coopération entre apprenants.
- les interventions de l'enseignant (fréquence? Quand? Pourquoi? Comment?).

Un tel catalogue analytique représentait déjà une avancée quant à la considération de ce qu'est réellement l'interaction orale de face-à-face à travers une langue étrangère, pourtant de telles discussions ou évaluations manquaient généralement de précision et, probablement, d'adéquation à la réalité de la pratique orale nécessaire et recherchée par l'immense majorité des apprenants en langue étrangère. C'est ainsi qu'une telle évaluation, de par son manque d'adaptation à ce qu'est l'oralité en temps réel et son inscription dans un contexte refusant inconsciemment l'interculturalité de la pratique, menait dans le meilleur des cas vers un découragement progressif et un renoncement plus ou moins explicite de toute forme d'évaluation et d'auto - évaluation pertinentes des interactions orales à travers la langue étrangère. En fait, les questions restaient les mêmes, en l'occurrence: "Quoi évaluer?" et "Comment évaluer?"

A la fin des années 90, j'ai commencé à intervenir lors de séminaires de formation pour des professeurs de Français Langue Etrangère d'origine espagnole. De tels séminaires m'ont malheureusement très vite confirmé toute la validité du double paradoxe sur l'interactant en langue étrangère et sa généralisation. C'est alors que j'ai décidé de tenter d'interroger cette problématique pour y apporter des solutions et que je me suis inscrit aux études de doctorat de l'Université de Rouen.

Dans le Rapport/projet du DEA, je suis revenu sur la nécessité du caractère *improvisé* du jeu de rôle pratiqué dans les classes de langue étrangère en même temps que j'ai commencé à évoquer à ce propos tant l'importance de la *synchronisation interactionnelle* entre participants, comme base incontournable de *la gestion de la parole* des interactants, pour développer cette dimension improvisée et faciliter le cadrage de l'activité, que celle du rôle fondamental de ce que j'appelais à l'époque les stratégies de communication, ensemble de solutions langagières pratiques permettant d'éviter les ruptures de l'interaction dues à l'absence de maîtrise de la langue d'apprentissage. Une telle première recherche m'a permis de préciser la problématique au moment même où le Conseil de l'Europe divulguait le Cadre Européen des Langues et, pour la première fois, introduisait l'interaction orale de face-à-face comme *cinquième compétence* à étudier.

Néanmoins, les critères d'évaluation de la compétence en interaction orale proposée dans le Cadre en question offrent peu de solutions et semblent peu maniables ou du moins très interprétables par les didacticiens. Il s'agit en fait de critères fixant des objectifs très généraux, du type "Peut se mettre en relation de manière élémentaire chaque fois que l'interlocuteur parle lentement et avec clarté et semble disposé à coopérer" pour le niveau A1, ces critères étant alors illustrés par une série de connaissances comme "un répertoire basique de mots et de phrases isolées relatives à des situations concrètes" ou "un contrôle limité de structures grammaticales et syntaxiques simples" ou encore "une prononciation d'un répertoire très limité de mots et de phrases apprises que peuvent comprendre avec un certain effort les natifs ..." en ce qui concerne le même niveau A1. De cette manière, il me semble que l'évolution reste très limitée et que les critères proposés ne répondent que très peu à la problématique soulevée, celle d'une évaluation adaptée aux caractéristiques de l'interaction orale de face-à-face à travers une langue étrangère et en temps réel, dans un contexte interculturel d'apprentissage guidé, et efficace pour les pistes de remédiation et d'étayage qu'elle permet, afin de s'inscrire dans un processus favorable à l'apprentissage/acquisition de l'interaction en question.

INTRODUCTION

A l'origine de cette recherche, nous nous étions proposés d'analyser ce qu'est la théâtralité, cette " possibilité donnée à l'homme d'accroître pendant une certaine durée l'intensité de ses perceptions " (Denis Bablet, 1973, p.26) et, dans le prolongement, à quoi elle pouvait servir précisément pour le développement de l'interaction orale de face-à-face en langue étrangère lors d'un apprentissage guidé et pour son activité servant de modèle, le jeu de rôle. En relation avec cette problématique, nous avons privilégié le cadre conceptuel de *l'ordre des interactions de face-à-face* de E. Goffman (1961, 1967, 1973, 1974) et, plus particulièrement, le principe théorique des *cadres de l'expérience* et le concept de *modalisation* des cadres dits primaires (1991, trad. de 1974).

Suite aux premières expériences et questionnements par rapport aux concepts de *jeu*, de *groupe* et de *spontanéité*, la nécessité d'approfondir la piste de E. Goffman s'est imposée, nous amenant à passer d'un modèle théorique empirique avec concepts opératoires isolés à un modèle systémique au centre duquel se trouve les concepts de *transformation* et de *continuité des ressources* (1991).

En effet, notre étude se développe sur le terrain des apprentissages, terrain où de nombreuses activités sont des transformations de l'activité réelle, cette dernière étant toujours ancrée dans un cadre primaire de l'expérience "soumettant l'événement à des normes et l'action à une évaluation sociale" et "où chaque cadre social comporte ses

règles" (cf. E. Goffman, 1991, pp.31/33). Or, l'activité qui nous intéresse, en l'occurrence l'interaction orale de face-à-face en langue étrangère dans l'apprentissage guidé de cette langue, est toujours une activité transformée, c'est-à-dire une séquence de jeu se substituant à une séquence d'activité réelle.

Toutefois, le terrain de notre recherche est propice à l'adoption de deux perspectives différentes quelque soit l'activité, vu que ses participants peuvent être amenés à choisir ou les cadres en relation avec leur culture et leur langue, ou ceux en relation avec la culture et la langue étrangère représentant l'objectif final. Nous risquons alors un problème de *ségrégation de cadres*, tel que le suggère E. Goffman, "une autre perspective se juxtaposant à la perspective officielle", dans la mesure où pour lui une seule perspective est légitime pour la même action (1991, p.44). Or, vue la situation possible d'ambiguïté de cadrage, il est fondamental de rendre visible ou conscient le rapport au cadre que peuvent avoir tous les participants, afin de configurer une relation à ce cadre, celui de l'interaction informelle de face-à-face en langue étrangère, de manière à ce que l'activité soit claire non seulement dans la façon de voir ce qui se passe mais aussi dans la façon correcte de voir le point de vue des autres. L'épuration du cadre de l'activité qui nous intéresse nécessite donc que tous les participants, ou du moins le maximum de participants, développent le même cadrage quelque soit leur statut, l'activité devant alors s'appuyer sur les cadres répondant à cette exigence, en l'occurrence les cadres primaires de la culture et la langue de la majeure partie de ces participants.

Pour ce qui est de la transformation de l'activité, E. Goffman nous suggère deux manières d'opérer, illustrant précisément les deux perspectives mises en avant dans la problématique soulevée au préalable, *les modalisations et les fabrications* (1991), les premières étant des transpositions point par point de l'activité réelle alors que les secondes voient les efforts délibérés de certains participants pour modifier les convictions des autres participants en ce qui concerne le cours des choses dans l'activité réelle de référence. Le parallèle entre ces

deux perspectives doit nous amener à montrer en quoi la modalisation permet de mieux définir ce qui est en train de se passer dans l'activité et, ainsi, d'aller aussi loin que possible dans l'univers de sens que cette activité entretient.

C'est ainsi que nous tenterons de démontrer que la *modalisation*, tout en s'appuyant au départ sur les cadres primaires de la culture et la langue que partagent le maximum de participants, permet plus facilement le passage aux cadres primaires de la culture et de la langue étrangères, grâce à l'affirmation de la nécessité d'une *continuité des ressources* prenant en compte la biographie en devenir de chacun des participants à l'activité. D'où notre intérêt à mettre en avant dans la description et l'évaluation des transformations les signes à même d'illustrer cette *continuité des ressources*, en l'occurrence *les ressources compensatoires* et de *traitement* à même de combler le déficit de connaissances puis de faire évoluer ces dernières, plutôt que ceux en relation directe avec le cadre objectif. Cependant, **les ressources langagières de la continuité** que nous venons de présenter, sont conditionnées par leur *animation*, dans la mesure où l'interactant n'est pas seulement responsable et émetteur de ses propos mais qu'il anime de même physiquement ces derniers pour les transmettre (Goffman, 1991), d'où aussi notre intérêt à observer les signes de cette animation afin de réaliser nos observations et analyses. La prise en compte de tels signes nous a entraîné vers la piste de **la phénoménologie du langage** et, plus précisément, vers l'analyse théorique proposée par M. Merleau-Ponty (1960, 1969). Pour le philosophe français, le langage est toujours indirect et même, d'une certaine manière, silence. Plus qu'un moyen, il "est quelque chose comme un être et c'est pourquoi il peut si bien nous rendre présent quelqu'un" (M. Merleau-Ponty, 1960, p.69). Nous nous trouvons alors face à une problématique langagière qui est plus de l'ordre d'un *style d'expression* que de celui d'une expression en soi-même et où la manière de transmettre les propos peut se révéler déterminante.

Aussi, pour qu'il y ait signification, il faut d'abord qu'il y ait une *intention de signification*. D'après M. Merleau-Ponty, cette "intention significative en moi (comme aussi chez

l'auditeur qui la retrouve en m'entendant) n'est sur le moment, et même si elle doit ensuite fructifier en pensées - qu'un vide déterminé, à combler par des mots - l'excès de ce que je veux dire sur ce qui est ou ce qui a été déjà dit." (1960, p.145). C'est alors que le *langage*, par le biais de la *parole*, se base sur le non-dit, sur le non verbal, au moins autant que sur le verbal et nous avons affaire à une *corporéité signifiante* ou expression primordiale, créatrice de sens là où il n'y en avait pas. D'où la distinction entre parole et langage, cette parole étant précisément le moment où l'intention significative "s'avère capable de s'incorporer à la culture, la mienne et celle d'autrui, de me former et de le former en transformant le sens des instruments culturels." (1960, p.149) C'est ainsi que nous analyserons les signes de cette parole, en l'occurrence les indicateurs de la corporéité liés à l'intention significative ou indicateurs de la relation muette et tout en acte. Une telle analyse sera une *micro - analyse*. De fait, le domaine interactionnel, tel qu'il est développé par E. Goffman, nous suggère l'instrument permettant d'observer tant les manifestations de *la parole ou intention significative commune* et ses dérivations que celles des *ressources de la continuité*. Notre recherche a donc pour objet d'investigation le concept de *transformation* et ses productions lors d'interactions en langue étrangère sur le terrain d'un apprentissage guidé et, au-delà, la quête d'une méthode à même d'analyser la complexité de cette réalité.

La structure de cette étude comprend cinq parties distribuées en trois volumes. Le Volume I, intitulé *Théories*, contient, indépendamment des textes introductifs, deux parties, *Analyse des cadres de l'expérience* (chapitres 1 et 2) et *Vers une phénoménologie du langage* (chapitres 3 à 5). Le volume II, intitulé *Le modèle d'analyse*, se concentre sur la troisième partie, *Le modèle d'analyse en terme expérimental* (chapitres 6 à 8). Pour ce qui est du volume III, intitulé *Analyses, réflexions et perspectives*, il développe les deux parties restantes, la quatrième sous le nom de *Protocole, observations et analyses* (chapitres 9 à 11) et la cinquième présentée comme *Réflexions et projections* (chapitres 12, 13, 14 et conclusion générale). Les deux premières parties présentent les modèles théoriques précités

et leur convergence, la troisième permettant de développer le modèle théorico - pratique d'analyse au niveau des ressources de la continuité et des indicateurs de l'intention significative et ses hypothèses, ainsi qu'une proposition d'une typologie de la parole en interaction, la quatrième décrivant les interactions menées et les résultats en relation avec les hypothèses formulées et, enfin, une cinquième et dernière partie nous conduisant à proposer plusieurs réflexions et propositions théoriques et méthodologiques en relation avec les résultats des expérimentations et leurs projections possibles. La démarche suivie pour ce qui est de l'exploration est donc principalement qualitative, néanmoins nous avons tenté d'y introduire toute la rigueur scientifique possible en suggérant certaines hypothèses et en les testant avec la plus grande précision dans le cadre qui était le nôtre et ses éventuelles limites. Enfin, nous avons regroupé toutes les informations complémentaires, en l'occurrence la bibliographie, les index des notions et des auteurs, les annexes présentant les DVD et toutes les ressources ou signes extra – communicatifs en détails la table des matières, dans un quatrième volume intitulé ***Bibliographie, Index et Annexes***, une telle édition devant faciliter la lecture des analyses et des développements et le maniement tant des documents que des DVD.

Première Partie

ANALYSE DES CADRES DE L'EXPERIENCE : APPRENTISSAGE ET CONVERSATION EN LANGUE ETRANGERE

CHAPITRE 1

ETUDE DE LA TRANSFORMATION

1.0. Introduction

Erving Goffman situe ses travaux sur les cadres de l'expérience dans le prolongement d'une tradition inaugurée par William James et son célèbre chapitre intitulé “*La perception de la réalité*” (William James, 1950, Chap.21, pp.283-324), publié pour la première fois en 1869, et dans lequel ce dernier, au lieu de s'interroger sur la nature du réel, opère un renversement phénoménologique qui l'amène à poser la question suivante: “Dans quelles circonstances pensons-nous que les choses sont réelles?”

Un tel déplacement de la question de la réalité sur le terrain de la conviction qu'elle entraîne suggère alors une analyse des conditions dans lesquelles se produit cette conviction.

Par la suite, en 1945, Alfred Schutz reprend le thème dans un article intitulé “*A propos des réalités multiples*” (Alfred Schutz, 1945, pp.533-576) où l'auteur parle pour la première fois de *style cognitif* plutôt que de principes structuraux, évoquant notre capacité à agir sur le monde et à en être marqués de par l'engagement de notre corps dans ce monde quotidien. Tant l'article de W. James que celui de A. Schutz ont influencé de nombreux auteurs de la sociologie descriptive. A ce propos, Harold Garfinkel a joué un rôle fondamental

d'intermédiaire en reprenant à son compte la thèse sur *les réalités multiples* puis en se lançant dans de nombreuses observations afin de décrire les règles de production d'un "monde" quel qu'il soit. C'est ainsi que E. Goffman s'est trouvé particulièrement motivé par l'hypothèse que suggère H. Garfinkel, en l'occurrence la possible dépendance d'un ensemble fini de règles pour ce qui est de l'activité quotidienne et de son intelligibilité. De fait, la découverte de telles règles permettrait non seulement une analyse plus profonde de la vie sociale mais également la compréhension de "certains actes (qui) sont dits déviants parce qu'ils menacent l'intelligibilité de ce qui se passe autour de nous et donc de ce que nous ferons ultérieurement (...)." (E. Goffman, 1991).

Dans le prolongement, de nombreux auteurs éloignés de la tradition phénoménologique tels que ceux revendiquant le *Théâtre de l'Absurde*, et notamment Luigi Pirandello, mais aussi des hommes tels que Gregory Bateson avec son article intitulé *Une théorie du jeu et du fantasme*, ont été vivement intéressés par l'approche de W. James et A. Schutz. Pour ce qui est de G. Bateson, ce dernier, traitant de la distinction entre sérieux et plaisanterie, opère une première approche de ce qui est devenu pour E. Goffman le concept de *transformation*. En effet, il évoque le fait que toute activité sérieuse peut servir de modèle à différentes versions non sérieuses de cette même activité et, par conséquent, que tout individu peut intentionnellement provoquer une erreur de cadrage chez ses partenaires. C'est ainsi que le terme de *cadre* apparaît pour la première fois, terme repris postérieurement par E. Goffman dans un sens très similaire.

Enfin, pour ce qui est des travaux qui ont influencés ce dernier, il nous faut mentionner également ceux de John Austin (John Austin, 1971, chap.7, pp.85-100), l'article de Barney Glaser et de Anselm Strauss, *Conscience contextuelle et interaction sociale* et de nombreuses tentatives d'ordre linguistique faisant appel à la notion de code comme dispositif structurant.

En regroupant tous ces travaux et en les prolongeant, E. Goffman ne s'est pas limité uniquement au terrain de la rencontre de face à face mais a englobé une perspective

situationnelle ordinaire où la problématique peut se résumer à travers la question suivante:

“ *Que se passe-t-il ici?* ”

C'est ainsi que le sociologue américain a été amené à étudier non pas la structure de la vie sociale sinon la structure de l'expérience individuelle de la vie sociale et en arrive à formuler que nous agissons toujours à partir d'un *cadre primaire*, l'activité pouvant elle-même être transformée à l'infini. Or, les cadres de l'expérience qui intéressent prioritairement notre recherche sont ceux de l'apprentissage oral d'une langue étrangère et ceux de la conversation informelle de face à face.

1.1. Le modèle goffmanien de l'analyse des cadres

Tout comme E. Goffman, nous nous servons fortement dans un premier temps du terme de *cadre*, avec le même sens que lui donne G. Bateson. C'est ainsi que E. Goffman soutient que “ toute définition de situation est construite selon des principes d'organisation qui structurent les événements -du moins ceux qui ont un caractère social- et notre propre engagement subjectif. “ (1991, p.19) Ces principes d'organisation correspondent précisément au concept de cadre. Cependant, le sociologue ne s'occupe pas de la structure de la vie sociale sinon de la structure de l'expérience individuelle de la vie sociale, donnant tout de même dans le fond plus de valeur à la société par rapport aux individus et leurs engagements, donc à la relation et, par ricochet, à l'interaction. C'est ainsi que E. Goffman se concentre sur le secondaire, en l'occurrence la dimension individuelle, ses engagements, donc ses convictions et *ses intentions en relation avec ces convictions*, le tout dans un monde dominé selon lui par le social. Néanmoins, malgré la concentration de son observation sur les expériences individuelles de la vie sociale et les engagements que cela suppose, il ne faut pas oublier que, pour E. Goffman, nous agissons toujours à partir de cadres primaires, c'est-à-dire des principes d'organisation acceptés et lisibles par tout un groupe social et culturel.

1.1.1. Cadres primaires naturels et sociaux

Pour E. Goffman, dans notre monde occidental, nous faisons généralement appel à des *schèmes interprétatifs ou cadres* afin de lire et identifier une situation ou un événement quel qu'il soit, cadres qu'il nomme primaires car, dans la pratique, n'étant rapportés à aucune interprétation préalable ou *originaire*. En fait, sans ce cadre interprétatif, la situation globale ou l'un de ses aspects, perd toute sa signification.

C'est ainsi que les cadres primaires représentent soit des systèmes cohérents de règles pour certains, soit des véhicules d'interprétation de type traditionnel pour la plupart et, en général, nous les utilisons très souvent sans en être conscients et sans pouvoir en rendre compte.

E. Goffman nous propose deux grands types de cadres primaires, *les cadres naturels* et *les cadres sociaux*. Les cadres naturels permettent d'identifier des occurrences purement physiques, totalement déterminées pour nous de manière naturelle et ne répondant à aucune évaluation particulière. Par contre, les cadres sociaux, eux, balisent normativement les situations et soumettent l'action qui est pilotée à une évaluation sociale empreinte d'un certain nombre de valeurs.

Or, l'agent social est au centre de cette évaluation dans la mesure où il agit conformément ou pas aux normes établies du cadre de référence. De tels cadres suggèrent des motifs ou *des intentions* pour agir d'une manière ou une autre, en l'occurrence appliquer un cadre ou un autre. D'ailleurs, nous verrons par la suite que ces intentions, pour ce qui est de la parole, sont à la base de notre modèle d'analyse des interactions orales à travers une langue étrangère lors de l'apprentissage guidé de cette langue.

Cadres naturels et sociaux sont articulés. Concrètement, les cadres sociaux s'appuient toujours sur un cadre naturel. De fait, ils requièrent très souvent des compétences physiques de la part des agents sociaux et c'est alors que toute activité se référant à un cadre social peut être analysée selon un cadre naturel.

Parallèlement, il faut distinguer l'action purement de nécessité physique (exemple de la proximité physique permettant l'entendement ou encore la mise en fonction de l'organe vocal dans le cas de l'interaction orale de face à face) du mouvement qui nécessite une action physique et qui est en même temps pragmatique donc relevant d'une volonté ou intention. Chaque cadre social possède ses propres règles et c'est le cadre en question qui nous permet de donner du sens et de décrire ce qui se passe ou ce qui s'est passé. Toutefois, il ne faut pas oublier que nous pouvons utiliser plusieurs cadres simultanément lors du déroulement d'une même activité.

Enfin, l'ensemble des cadres primaires d'un groupe social représente *l'élément central de sa culture*. D'ailleurs, E. Goffman ajoute que cela se vérifie lorsque “ le travail d'interprétation fait apparaître d'abord des catégories de schèmes, puis leurs relations, et finalement l'ensemble des forces et des agents dont ces dispositifs d'interprétation constatent l'indétermination dans le monde réel.” (1991, p.36)

Pour répondre à notre question de base (*Que se passe-t-il donc ici?*), le concept de cadre semble bien celui dont nous avons besoin. De plus, E. Goffman suggère qu'en règle générale la lecture des cadres ne pose aucun problème. Toutefois, la possibilité d'une superposition de cadres sur le terrain de recherche peut compliquer notre tâche et celle des participants à l'activité qui nous intéresse. En effet, de mauvaises interprétations sont possibles d'autant que les participants en question ne sont pas toujours ceux qui définissent le cours des choses. Pourtant, une telle remarque doit être nuancée car, comme l'avance le sociologue canadien, les acteurs sont toujours “ des êtres autonomes, légalement compétents et moralement responsables de leurs actes ” (1991, p.189), donc intentionnellement engagés dans l'activité cadrée.

1.1.2. Cadres primaires et activité cadrée

Comme nous l'avons avancé auparavant, une activité peut être propice à utiliser constamment plusieurs cadres. Il est possible qu'un cadre s'impose, permettant ainsi de

donner du sens à ce qui se passe mais c'est alors que se pose la question du cadre qui pourrait s'imposer, sans oublier ensuite toutes les questions soulevées par la micro - analyse et, notamment, quant aux acteurs.

En effet, il est possible de connaître ce que E. Goffman nomme un problème de ségrégation de cadres, problème dû à certaines limites quant à la faculté à lire ce qui se passe d'après le cadre qui prévaut. A ce propos, E. Goffman ajoute que “ il y a en effet des cas où, une autre perspective se juxtaposant à la perspective officielle, les événements tendent à apparaître sous un jour nouveau sans toutefois échapper à une certaine ambiguïté. ” (1991, p.44) Il peut aussi y avoir un désaccord entre participants quant au type de cadres à appliquer, désaccord dont la cause n'est pas nécessairement une erreur de cadrage sinon le caractère même des cadres et de leurs règles car pouvant être équivoques pour les acteurs. Cette problématique du *statut de l'acteur* montre comment ce dernier doit être toujours lisible pour les autres participants, a fortiori dans des interactions où la composante dramatique est prononcée. C'est ainsi que E. Goffman mentionne que “ chacun de nous a eu affaire, à un moment ou à un autre, à un cadrage ambigu ou s'est mis à douter du rôle de tel ou tel individu dans un cadre.” (1991, p. 435)

De cette sorte, le choix du *canal d'interprétation* prend une grande importance lorsqu'un acteur développe une certaine activité, faisant ou non preuve d'aptitude, et notamment que ce choix corresponde au “ foyer d'attention légitime ” (1991, p. 201), pour reprendre l'expression utilisée par E. Goffman. En fait, comme nous le préciserons par la suite, le cadrage de l'activité dépend en grande partie de la capacité à déterminer non seulement le cadre prioritaire de lecture mais également de celle à s'engager, à être absorbé par cette activité, cette dernière capacité étant directement déterminée par *l'intention marquant l'engagement en question*.

1.1.3. Transformation de l'activité cadrée

Comme suggéré auparavant, le statut de *participant* et sa lisibilité dans l'activité est déterminante pour un bon cadrage. Or, cette lisibilité se complique sérieusement si l'activité ne fait référence qu'indirectement au cadre primaire légitime. En effet, jusqu'à présent nous avons évoqué uniquement des cadres primaires et des activités se référant de manière directe à des cadres primaires naturels ou sociaux. Or, l'activité peut ne pas être modélisée et, dans ce cas, elle s'appuie sur l'activité servant de modèle, chose qui complique évidemment la lecture du cadre et du statut des acteurs, de par la complexité plus grande d'interprétation des canaux et des différents rôles mis en jeu dans cette activité que E. Goffman nomme “ *transformée* ”. En effet, nous arrivons ainsi au concept de *transformation* de l'activité cadrée, concept qui est fortement inspiré au départ des travaux de Gregory Bateson sur le jeu animal en particulier et le jeu en général, et où l'activité ludique est considérée comme se déroulant selon des cadres d'action ayant un sens précis.

1.2. Le concept de transformation

Avant de présenter le concept même de transformation tel qu'il a été défini par E. Goffman, il semble intéressant de rappeler la pertinence d'un tel concept pour notre recherche. En effet, à l'origine, notre étude s'est concentrée sur *la théâtralité* et, notamment, sur les concepts de *jeu* et de *groupe*. Or, tout le débat sur le sujet du jeu autour de G. Bateson puis, dans le prolongement, autour de E. Goffman, ne pouvait qu'enrichir notre recherche. De fait, l'activité ludique et, précisément, celle qui consiste à *transformer*, donc à simuler une activité modélisée, nous ramène à *la théâtralité en tant que différenciation* caractérisant la culture, c'est-à-dire un travail de différenciation suggérant que nous puissions nous distancier de nous au sens où le rapport de soi à soi crée la possibilité du lien social.

Or, le rejeu d'une séquence d'activité ou transformation de cette activité, est pour E. Goffman, “ la garantie par excellence d'une bonne analyse des cadres (...)” (1991, p.489), d'où son grand intérêt sur le terrain de notre recherche. Par ailleurs, quel que soit l'original dont nous pouvons faire une copie, il ne faut pas oublier que cet original ou

modèle possède quelque chose de réel et, qu'ainsi, il est plongé dans le cours du monde, d'où que *la transformation* n'est pas complètement détachée de ce cours du monde comme nous le verrons.

1.2.1. Définition de la transformation

Comme nous venons de le suggérer, une activité qui se présente a priori telle la réalité, peut être en fait une séquence jouée. Ce constat met l'accent sur le sens des circonstances et sur ce qui le soumet à des relectures multiples.

Cependant, en tant qu'êtres humains, nous sommes dotés d'une extraordinaire capacité pour dénouer les fils d'une intrigue et pour capter les indices pertinents de cadrage. En cela, il ne faut pas oublier que cette aptitude se retrouve aussi dans le monde animal. En effet, les animaux ne se contentent pas de délivrer à G. Bateson le message « ceci est un jeu » puisqu'ils sont également capables, d'après ce dernier, de déterminer à quel moment un acte est ludique ou pas. C'est ainsi que, au cours de ses visites au zoo de Fleischacker à partir de 1952, G. Bateson note que les loutres, dès qu'elles perçoivent un signal, commencent à se poursuivre et à s'attaquer pour jouer, puis s'arrêtent lorsqu'un deuxième signal est émis. Le vrai combat sert donc de modèle, de schème précis à suivre, mais avec certains éléments altérés (par exemple, si les loutres jouent à se mordre, les morsures ne sont pas véritables). Un tel schème est considéré par E. Goffman comme *une transformation*, “une séquence de jeu (qui) se substitue à une séquence de combat” dans l'exemple précité. (1991, p.50) Par ailleurs, il faut noter que tous ceux qui participent au jeu le définissent comme tel.

A partir des travaux de G. Bateson, E. Goffman propose un certain nombre de règles qui sont respectées lors d'une transformation d'action sérieuse en action ludique. Ces règles, qui sont de l'ordre de neuf, méritent d'être explicitées telles que le sociologue canadien les a exprimées dans son livre sur les cadres de l'expérience:

“1) L'acte ludique s'accomplit de telle sorte que sa fonction normale n'est pas réalisée. Le participant plus fort ou plus compétent doit se contrôler suffisamment pour rester à la hauteur du plus faible ou du moins compétent.

- 2) Certains actes sont exagérés.
 - 3) La séquence d'activité qui sert de modèle n'est suivie ni fidèlement, ni complètement, mais est sujette à des arrêts et des reprises, à des répétitions et à des pauses, ainsi qu'à des combinaisons avec d'autres séquences d'activité.
 - 4) Le caractère répétitif est très marqué.
 - 5) Lorsque le jeu est collectif, chaque participant y entre de son plein gré et nul n'a le pouvoir de refuser une invitation à jouer ou de mettre un terme au jeu dès lors qu'il a commencé.
 - 6) Les changements de rôle au cours du jeu sont fréquents; ce sont autant de retournements de l'ordre hiérarchique qui prévaut habituellement entre les joueurs.
 - 7) Se prolongeant souvent au-delà de ce qui est exigé par l'activité qui lui sert de modèle, le jeu semble étranger aux contraintes extérieures qui pèsent sur les participants.
 - 8) Quoiqu'un individu puisse jouer seul en présence d'un autre individu, le jeu solitaire cède la place au jeu collectif dès qu'un partenaire approprié se présente, lequel -c'est souvent le cas- peut très bien appartenir à une autre espèce.
 - 9) Des signaux existent vraisemblablement pour indiquer le début et la fin du jeu.”
- (1991, pp.50/51)

De telles règles vont nous servir de références au moment de préciser le type de transformation dont nous avons besoin dans le cadre du projet d'apprentissage des interactions orales de face-à-face à travers une langue étrangère.

1.2.2. Caractéristiques et modèles de la transformation

Lorsque nous évoquons la possible transformation d'une action, la première question qui se pose est celle des limites de ce qui peut être transcrit d'un cadre, donc de ce qui peut être mis en scène. Nous voyons par là comment la fiction peut être considérée à la fois telle une caractéristique et tel un modèle de ce que E. Goffman nomme *la transformation*.

A ce propos, toute situation semble pouvoir être scénarisée mais dans la mesure où nos convictions quant à la qualité sociale de l'être humain ne soient pas remises en cause. En fait, la question des limites va se poser concrètement lorsque des transformations se superposent et, notamment, dans le cadre de certaines transformations susceptibles d'entraîner quelques problèmes structuraux. C'est ainsi que la présence d'un public, la nécessité que ce dernier suive les rebondissements de l'action et, en même temps, prenne plaisir face à la complexité des transformations mêmes, sont des caractéristiques à prendre en compte quand les transformations se superposent en multipliant les strates et entraînent ainsi un risque de confusion accrue de par le caractère *multicanal* de l'expérience.

Enfin, une autre caractéristique incontournable de l'activité transformée est la connaissance des règles du jeu de la part de ceux qui veulent jouer. En effet, pour que toute activité ludique fonctionne, il faut que ses participants en connaissent les règles. Nous arrivons alors à ce que E. Goffman appelle *l'ancrage* d'un jeu dans son environnement ou conformité de nos actions aux prémisses organisationnels du cadre, ancrage révélateur d'un paradoxe, en l'occurrence celui d'une limite entre jeu et non jeu décidé de l'extérieur et, parallèlement, constituant fondamental du jeu. Cette limite ou *frange du cadre* d'interprétation marque précisément comment l'activité est reliée au monde extérieur. Cette question de *l'ancrage* devient fondamentale pour notre projet car, en toile de fond, elle met à jour la problématique de l'interprétation des circonstances d'une activité et, principalement, la conviction que les choses sont réelles ou pas. C'est ainsi que nous allons voir par la suite comment deux grands modèles de transformation s'imposent selon l'interprétation en question, en l'occurrence *les modalisations* et *les fabrications*.

Toutefois, avant d'en passer à cette présentation, il est intéressant de souligner que certains modèles de transformation ont pris une grande place dans notre monde. Il s'agit notamment des fictions et des rencontres sportives. Or, pour en revenir à la question des limites de la transformation, "si les fictions et les rencontres sportives sont fondamentalement des procédés destinés à nous absorber, des matériaux pour élaborer un monde capable de nous transporter, il faut alors en conclure que les limites qui leur sont imparties sont les limites de ce qu'une époque définit comme captivant et séduisant." (1991, p.67)

Reste à déterminer comment une activité transformée peut être vue comme captivante et séduisante par ses différents participants.

1.3. Deux grand types de transformations

Pour E. Goffman, le fait qu'un cadrage soit sujet à une transformation représente la garantie par excellence d'une bonne analyse des cadres. Néanmoins, si la transformation aide à la définition du cadre, nous savons qu'il existe deux types de transformations possibles, d'où notre interrogation quant au type de transformation le plus pertinent pour notre terrain de recherche. Or, le concept central de l'analyse des cadres pour E. Goffman est celui de *mode* (key) ou "un ensemble de conventions par lequel une activité donnée, déjà pourvue d'un sens par l'application d'un cadre primaire, se transforme en une autre activité qui prend la première pour modèle, mais que les participants considèrent comme sensiblement différente." (1991, p.52) D'où le nom de modalisation pour le processus de transcription en question, nom faisant analogie avec la pratique musicale, ce qui n'est pas pour nous déplaire, a fortiori quand nous recourons à l'analogie musicale afin de mettre en place notre typologie de la parole ou intention significative dans le jeu de rôle improvisé. Voyons donc les deux types de transformation et en priorité la modalisation que nous venons d'introduire.

1.3.1. Les modalisations

Pour désigner les pratiques de transcription, les linguistes utilisent parfois le terme de *code* de même que ceux de *variété* et de *registre*, afin de nommer les pratiques linguistiques d'un groupe social donné et, dans le prolongement, les nécessités linguistiques d'un type particulier de circonstances sociales.

Parallèlement, le terme de mode proposé par E. Goffman est assez proche de celui avancé par Dell Hymes (D. Hymes, 1984). En l'occurrence, il est associé à celui de *convention* et, plus directement, à celui de *règle*. De fait, le sociologue canadien préfère laisser de côté la question de la nécessité, de l'obligation et de l'interdépendance.

C'est ainsi que **E. Goffman** nous propose la définition suivante de la modalisation:

“ a) Une transformation systématique a lieu sur un matériau déjà signifiant selon un schème d'interprétation sans lequel la modalisation serait dépourvue de signification.

b) On suppose que les participants à l'activité savent et reconnaissent ouvertement qu'une altération systématique a lieu et que cette altération leur fera définir tout autrement ce qui se passe.

c) Des indices permettront d'établir le début et la fin de la transposition; il s'agit de parenthèses temporelles qui établiront strictement ses limites. De la même manière, des parenthèses spatiales indiqueront l'espace réservé à la modalisation pour la circonstance, son extension et ses limites.

d) La modalisation peut porter sur des événements appartenant à toutes sortes de cadres (...); toutefois, on s'accordera à penser que les éléments relevant d'un cadre naturel sont moins aptes à être modalisés que ceux qui relèvent d'un cadre social.

e) Jouer (...), c'est, pour les participants, toujours jouer, surtout s'ils accomplissent ces activités avec passion. Si la transformation systématique opérée par une modalisation n'altère que légèrement l'activité en question, elle modifie en revanche radicalement la définition qu'un participant pourra donner de ce qui se passe. (...) La fonction cruciale d'une modalisation, c'est donc de définir ce qui pour nous est en train de se passer.” (1991, p.54)

Une telle définition nous permet de proposer un début de réponse à la question: “*Que se passe-t-il ici ?*” En effet, la réponse “*ils ne font que jouer*” offre un point de départ solide pour une analyse de la problématique soulevée par la question précitée. De fait, l'absence de modalisation et l'application directe d'un cadre primaire accordent peu de prise à une analyse des cadres. Aussi, nous voyons confirmé le rôle fondamental de *la modalisation* pour la compréhension d'une activité dans la mesure où elle nous permet de définir ce qui est en train de se passer.

Parallèlement, nous n'oublions pas que, en tant que transformation, *la modalisation* subit l'établissement de limites du ludique et du sérieux. C'est ainsi que les modalisations peuvent

varier en fonction du degré de transformation qu'elles produisent, sans oublier qu'elles peuvent elles-mêmes être sujettes à des *remodalisations* (exemple de la répétition de la mise en scène d'une pièce de théâtre qui est déjà elle-même une copie de la réalité). Par ailleurs, une telle *remodalisation* peut subir des variations différentes selon les distances maintenues par rapport à l'activité initiale, donc selon qu'il y ait ajout ou soustraction d'une strate du cadre dans lequel nous réagissons.

E. Goffman parle alors dans ce dernier cas d'une *sous - modalisation* et, dans le premier, d'une *surmodalisation*. Sous - modalisations et surmodalisations, comme toute déviation de modalisation, sont souvent la conséquence d'une absence d'*épuration* du cadre de référence. Nous aurons l'occasion d'en reparler par rapport au terrain de recherche qui nous intéresse mais voyons d'ores et déjà quelques exemples de modalisations proposés par E. Goffman.

Ce dernier distingue en effet cinq grands types de modalisations:

1) *Les faire - semblant*, en l'occurrence une activité apparaissant à ses participants comme une imitation ou une répétition d'une activité moins transformée, E. Goffman ajoutant que "les participants doivent s'engager dans le langage dramatique du jeu- le plus profond de l'expérience ludique - condition nécessaire pour que l'entreprise entière ne se révèle pas instable ou ne tombe pas à plat." (1991, p.57)

Au sein même des faire - semblant, il faut distinguer le domaine du ludique, celui du fantasme ou rêve éveillé ou encore les scénarios, séquences d'expérience personnelle rapportées face à un auditoire pour ce qui est de l'oralité.

2) *Les rencontres sportives* dont certaines sont des modalisations de combat mais dont un grand nombre ayant un but à atteindre sont clairement des modalisations de cadres primaires.

3) *Les cérémonies* qui sont pour la plupart des exemples de rituels sociaux et où, comme pour les spectacles scénarisés, une série d'actes semblent prédéterminés. Toutefois, comme le précise E. Goffman, « une pièce modalise la vie, alors qu'une cérémonie modalise un événement. » (1991, p. 67) La différence s'étend au fait que les comédiens empruntent

seulement les traits du personnage alors que les acteurs des cérémonies représentent des rôles sociaux avec le maximum de force.

4) *Les répétitions techniques* ou séquences d'activités réalisées en dehors de leur contexte ordinaire pour des raisons pratiques. Dans le lot de ces essais, qui ont une grande importance aujourd'hui dans la vie moderne, nous trouvons l'apprentissage d'une tâche, modalisation qui représente précisément l'objet central de notre étude. En attendant de traiter les transformations sur le terrain des apprentissages, nous pouvons aussi mentionner comme répétitions les démonstrations, qui sont plus l'affaire de professionnels, l'utilisation d'enregistrements ou encore les psychothérapies de groupes sur lesquelles nous reviendrons partiellement lorsque nous parlerons des jeux de rôle et de leur approche.

5) *Les détournements* ou réalisations d'une activité pour des motifs se révélant radicalement différents de ceux animant ordinairement leurs exécutants.

Enfin, rappelons que l'observation d'une *modalisation* nous amène à constater que la séquence en question montre *une transformation et deux strates*, le modèle et la copie, et que la strate externe ou *frange du cadre* nous permet de situer le statut de l'activité dans la réalité. Une telle constatation nous aidera au moment de déterminer le cadre de référence en même temps que la nature de la modalisation.

Une fois présenté l'ensemble des types de modalisations possibles par le biais des transpositions de l'activité réelle, il nous faut voir le second type de transformations, en l'occurrence *les fabrications*.

1.3.2. Les fabrications

Les *fabrications* illustrent une dynamique plus ou moins délibérée afin de désorienter l'activité d'un individu (ou plusieurs), de modifier ses convictions, pour son bien ou pas. Il est nécessaire de marquer clairement la différence entre les deux types de transformations, en sachant que les deux font également référence à une réalité existante donc à un modèle possédant déjà une signification en termes de cadres primaires. A ce sujet, E. Goffman

précise que “alors que les modalisations conduisent tous ceux qui y participent à partager le même point de vue sur ce qui se passe, les fabrications sont fondées sur les différences de point de vue.” (1991, p.94) C'est ainsi que, contrairement aux modalisations, les *fabrications* sont susceptibles de créer un certain discrédit quant à l'activité même, d'où l'importance d'un maniement prudent et pertinent de ce type de transformation. En effet, tenter de faire croire à une certaine réalité non fondée peut entraîner

que le(s) dupe(s) réagisse(nt) à l'inverse et que ce qu'il(s) tenai(en)t pour réel s'effondre. De fait, n'oublions pas que *le réel*, au sens précisé par W. James (1950), représente la signification particulière qu'un individu attribue à une situation, signification qui domine toutes les autres possibles. C'est alors que le développement de fabrications peut générer de fortes conséquences en termes de conviction, de cadrage et de compétence dans une activité donnée qui est transformée. Car, de fait, la *fabrication* provoque une dissimulation de la véritable *frange du cadre* pour certains participants à l'activité transformée tandis que la *modalisation* révèle un cadre dont les contours sont entièrement lisibles pour l'ensemble des participants.

Or, la révélation de la dissimulation et de la confusion qu'elle provoque, plus qu'une altération du cadre de référence, est susceptible de remettre sérieusement en cause l'activité même qui a été transformée. Un tel constat prend un relief particulier sur le terrain de notre recherche où la différence entre *modalisation* et *fabrication* n'est pas nécessairement appréciée dans l'usage des transformations afin de développer une pratique de l'oralité à travers la langue étrangère. Toutefois, s'il est possible de classer les *fabrications* selon de nombreux critères, nous retiendrons principalement celui des fins à atteindre. A ce propos, à la lumière de la classification proposée par E. Goffman, si fabrication il y a sur le terrain de l'apprentissage oral d'une langue étrangère, il semble qu'il s'agit en général de *fabrications bénignes*, “celles qui prétendent servir les intérêts de la personne qui se fait manoeuvrer ou qui, du moins, ne se font pas à son détriment.” (1991, p.97) Mais, pour mieux apprécier le phénomène et ses conséquences, nous allons nous pencher sur l'ensemble des transformations, modalisations et fabrications, au sein des apprentissages.

1.4. Les transformations sur le terrain des apprentissages

Notre terrain d'étude étant celui de l'apprentissage oral d'une langue étrangère, il est pertinent de s'interroger avant tout sur le rôle des transformations non seulement sur le terrain de l'apprentissage d'une langue étrangère mais, de manière plus générique, sur leur rôle dans tous les apprentissages, une telle amplitude d'analyse devant servir à observer par la suite de manière plus précise ce qui se passe lorsque des transformations sont appliquées sur le terrain d'investigation et, notamment, ce qui se passe en fonction de la nature de la transformation développée, *modalisation* ou *fabrication*.

1.4.1. Les apprentissages comme terrain privilégié des transformations

Dans les cinq grands types de modalisations proposés par E. Goffman, nous avons déjà évoqué le possible rôle central de ce que l'auteur nomme les réitérations techniques et, plus particulièrement, les apprentissages d'une tâche. "Il s'agit de permettre au néophyte d'accomplir son activité dans des conditions telles qu'il ne sera pas réellement confronté au monde et que son activité sera découplée de ses conséquences habituelles. Il reste que les ratés ou les échecs peuvent avoir des conséquences tant économiques que pédagogiques." (1991, p.68)

De fait, nous avons affaire à des tentatives, des essais, des entraînements, qui sont susceptibles d'avoir un caractère plus ou moins technique, de faire appel à plus ou moins de savoir-faire et qui donc, selon ces critères, porteront l'appellation d'exercices, de répétitions, de simulations, etc. Par ailleurs, l'apprentissage d'une tâche, comme nous le développerons par la suite, peut être plus ou moins programmé, préparé à l'avance, contrôlé par anticipation. Il est vrai que l'expérience réelle est de même source d'apprentissage mais les terrains d'apprentissage dits guidés font appel massivement aux transformations. De plus, le développement de ces transformations répond presque toujours à un caractère progressif où les premiers stades sont voulus plus faciles et plus simples que l'activité réelle ne l'est. Ainsi, tout est fait pour que l'apprenant ne soit pas anxieux lors des premiers entraînements, de manière qu'il acquière la confiance nécessaire pour suivre l'évolution des difficultés.

Enfin, une fois de plus se pose la question des limites de l'exercice mais nous aurons l'occasion de revenir profondément sur cette question lorsque nous aborderons l'analyse de l'activité de référence de notre recherche, activité qui est elle-même une transformation, en l'occurrence *le jeu de rôle improvisé*. Une fois présentée la place des transformations sur le terrain des apprentissages en général, nous devons nous interroger quant à la nature de ces transformations et les choix que cela suppose.

1.4.2. Modalisations et fabrications dans les apprentissages

Pour ce qui est de la *modalisation*, nous avons parlé de séances d'essai, de répétitions, d'entraînements, d'exercices, de simulations ou encore de programmations, toutes formes qui trouvent leur place à un moment ou à un autre dans les apprentissages. Or, selon le type d'apprentissage, certaines de ces modalisations prennent plus d'importance.

La grande différence entre la *modalisation* et la *fabrication* sur le terrain de l'apprentissage est la suivante. Pour la première, l'organisation de l'activité est telle que les participants, tout en sachant que cette activité est sérieuse, prennent conscience qu'il s'agit en fait d'une *modalisation*, donc d'une transformation. Or, à partir du moment où les participants comprennent ce qui se passe, ils vont y conformer leurs actions et, très certainement, le cours de l'action même confirmera cette conformité. En cela, la *modalisation* permet une confirmation du cadre de référence de l'apprentissage alors que la *fabrication* ne le permet pas ou, du moins, ne le permet pas pendant le cours de l'action.

Pour la seconde, elle est susceptible de prendre diverses formes. Nous avons déjà présenté les *fabrications bénignes* qui prétendent servir les intérêts de la personne qui se fait manoeuvrer ou qui, pour le moins, prétendent ne pas être développées au détriment des participants. La prise en compte de l'apprenant ou *centration* ou pas de l'apprentissage sur l'apprenant a des conséquences évidentes au niveau du développement ou pas de certaines fabrications bénignes.

Les autres formes de fabrication suggérées par E. Goffman et qui pourraient prendre place dans un projet éducatif et didactique sont les *canulars*, sortes de manoeuvres plus

complexes car “il s'agit là non seulement d'obliger quelqu'un à aller au-delà de ce qu'il admettrait spontanément mais de l'amener à faire l'impossible, de lui demander d'agir dans les plus mauvaises conditions (...)” (1991, p.98) Nous y retrouvons certains traits de la pédagogie classique, basée sur l'effort et le dépassement de soi.

Dans certaines circonstances, les *canulars expérimentaux* sont aussi utilisés, notamment quand il y a une volonté d'expérimenter sur un sujet tout en lui dissimulant une telle expérimentation, pour finalement lui révéler le caractère d'expérimentation une fois cette dernière achevée (exemple de certaines expérimentations en laboratoire).

Enfin, nous avons ce que E. Goffman appelle les *canulars formateurs*, ces derniers étant plus susceptibles d'apparaître sur le terrain de la formation professionnelle, dans la mesure où le participant croit agir pour de vrai alors que les conditions de l'activité d'apprentissage sont très particulières et très différentes de celles du monde réel. Néanmoins, faire croire à un apprenant qu'un jeu de rôle mémorisé et interprété plus ou moins mécaniquement va le préparer aux futures interactions avec des natifs, peut être assimilé à ce type de canular formateur. En bref, nous voyons comment les *fabrications détournent l'apprenant du cadre primaire de l'activité*, lui proposant un cadre différent pouvant apparaître momentanément comme le cadre de référence à appliquer. Sur le terrain des apprentissages, la *fabrication* risque de mener l'apprenant vers la démotivation, à travers une difficulté à se concentrer, à comprendre et lire les cadres à appliquer dans l'activité transformée, tout le contraire de la *modalisation* qui, elle, renforce le lien avec le cadre primaire tout en développant le caractère transformé de l'activité.

Il reste donc à nous focaliser sur l'apprentissage particulier qui est l'objet central de notre étude, en l'occurrence celui de *l'interaction orale en langue étrangère* et, pour cela, nous pencher avant tout sur le cadre conceptuel de l'interaction, duquel nous allons extraire dans un premier temps quelques principes de base et, plus en avant, une méthode, la *micro - analyse*, afin de réaliser notre propre modèle d'analyse.

CHAPITRE 2

L' INTERACTION COMME MODELE D' ACTIVITE

2.0. Introduction

Ces dernières années le prototype préféré de relation duelle sélectionné par les chercheurs est la *conversation ou interaction de face à face*, situation paradigmatique de base à partir de laquelle nous pouvons faire dériver toutes les autres situations grâce au maniement de ses paramètres. De manière plus générique, le terme de *rencontre* a été aussi utilisé très souvent depuis E. Goffman afin d'englober tous les genres d'interactions dites de face à face et qui commencent à partir de la reconnaissance mutuelle de deux individus pour se terminer au moment où ils se retirent.

Une telle orientation conduit l'analyse sur le terrain de la *vie quotidienne*. Or, les chercheurs avaient tendance jusque lors à considérer le cadre de la vie quotidienne pour acquis, sans se demander ce qui orientait leurs activités.

En affirmant que “l'analyse sociale doit d'abord porter (...) sur les comportements réels et ordinaires, sur leur structure et leur organisation” (1991, p.555), E. Goffman a réussi à faire évoluer de manière considérable une telle tendance pour affirmer un cadre conceptuel, en l'occurrence celui de l'ordre de *l'interaction*.

En fait, comme nous le verrons par la suite, notre étude se concentre principalement sur le domaine des *interactions informelles*. Un tel choix répond non seulement à nos motivations initiales mais également au fait que, même dans les rencontres les plus formelles et les plus officielles, le locuteur est toujours susceptible d'exprimer des propos informels de toutes sortes (salutations, blagues, remarques, commentaires...) et à tout moment.

Néanmoins, il faut reconnaître que, malgré l'extraordinaire richesse et diversité dans les approches, l'interaction et, a fortiori, l'interaction informelle implique que nous entrons dans un domaine interdisciplinaire aux frontières pas toujours nettement définies ou pour le moins hétérogène.

Aussi, il est intéressant de mettre initialement en exergue deux constantes au sein de ce domaine hétérogène: tout d'abord l'objet d'étude ou l'interaction vue comme *processus dialogique de rencontre* et, ensuite, la méthode de travail, en l'occurrence *la micro - analyse* des données observables. A ce propos, il est bon de préciser que l'interaction en tant que *processus dialogique de rencontre* peut être résumer en quatre caractéristiques principales (Tabensky, 1997, p.46) :

- elle se déroule en face-à-face.
- elle suit des règles et possède des contraintes.
- elle s'appuie sur une relation cognitive des participants.
- elle évolue en fonction de la coordination que les participants impriment à leurs actions.

De plus, pour E. Goffman, l'interaction orale de face-à-face peut être presque toujours située dans l'espace et dans le temps de manière assez précise. Il s'agit donc d'un phénomène qui est de l'ordre de *l'ici et maintenant*, ce qui suppose un engagement minimum des participants et un ensemble de règles communes de l'interaction partagées par ces mêmes participants afin qu'ils puissent cadrer leurs actions.

2.1. Les cadres de la conversation

Une fois précisée la perspective de notre recherche et sélectionnée la *conversation informelle de face-à-face* comme modèle d'activité sociale, nous allons nous concentrer sur les *cadres de l'expérience* propres à cette dernière et, premièrement, sur l'activité de *cadrage* qui lui correspond.

2.1.1. L'activité de cadrage dans les conversations

Tout d'abord, il nous faut rappeler que le modèle goffmanien de l'interaction peut être considéré comme une *rencontre focalisée* se caractérisant par un seul centre officiel d'attention cognitive et visuelle que tous les participants aident à maintenir, ces participants étant dans ce cas les acteurs qui animent la conversation.

Ensuite, la prise de contact et l'ouverture de l'interaction, tout comme également la fermeture, répondent à des techniques très codifiées avec différents modes d'adresses verbales et d'échanges gestuels, mimiques et tactiles: baisers, poignées de mains, accolades selon le type de partenaires et les statuts réciproques. E. Goffman parle alors de *contraintes rituelles* réglant le comportement des interactants. Au-delà de ces contraintes rituelles, il existe aussi des contraintes dites *systémiques* qui permettent que la communication se fasse et, notamment, le recours à des conventions, vue la nécessité de résoudre le problème de la *multicanalité* de cette communication. En effet, comme nous l'avons évoqué dans le chapitre 1, nous abordons en général toute interaction de la vie quotidienne par le biais de différents canaux, notre foyer d'attention passant successivement de l'un à l'autre. C'est ainsi que la vue joue un rôle fondamental. De fait, tout ce qui est entendu, senti ou ressenti attire l'oeil. Or, l'identification de la source des stimuli est à la base même du *cadrage* de l'interaction.

En fait, s'il est difficile d'agir sans focaliser son comportement sur un canal principal, “ce qui importe davantage”, nous dit E. Goffman, “c'est que la conversation de face-à-face exige des participants qu'ils restent à la portée du regard et de la voix l'un de l'autre pour que le système de communication ainsi conçu puisse fonctionner (...)” (1991, p. 490)

Par ailleurs, exceptées les situations dans lesquelles un ou plusieurs participants ne peuvent utiliser tous les canaux (aveugles, sourds, etc), les limites du cadre dans les conversations sont très souvent flexibles et parfois imprévisibles car susceptibles de se transformer avec le temps et dans une direction pas nécessairement souhaitée. Aussi, il n'est pas surprenant que les cadrages puissent se multiplier selon les séquences de l'interaction et, dès lors, provoquer certes toutes sortes de difficultés mais de même une grande richesse interprétative comme nous le verrons par la suite dans cette étude. Pour ce qui est des difficultés, elles peuvent concerner l'identification réelle de l'interlocuteur, en l'occurrence savoir si la personne devant nous est bien ce qu'elle semble être à première vue, ce qui revient à définir le rôle qu'elle interprète. D'autres difficultés peuvent concerner l'environnement même de l'interaction. Ces difficultés sont créatrices *d'ambiguïtés et d'erreurs* en termes de *cadrage*. Or, E. Goffman nous suggère que l'analyse des cadres permet de classer les sources d'ambiguïté tout en posant la question des circonstances permettant d'entretenir une *ambiguïté* dans le temps.

C'est ainsi qu'il y a des ambiguïtés qui tiennent au cadrage même mais aussi d'autres qui sont plutôt reliées au travail de transformation. De plus, un troisième type d'ambiguïtés provient de la difficulté à identifier biographiquement les divers éléments mis en scène dans l'interaction et, particulièrement, ceux qui ont trait à la dimension humaine. Nous avons ainsi l'exemple de ces situations où nous ne savons pas comment réagir au comportement d'un interlocuteur. La question est alors de percevoir si l'erreur provient d'une participation à l'activité basée sur un cadre équivoque ou s'il s'agit simplement d'une *erreur partielle de cadrage*, ou encore d'une action pilotée à part entière par l'interlocuteur en question. Ce dernier cas de figure est créateur de doutes, mais nous ne pouvons oublier que, comme l'avance E. Goffman, “chacun de nous a eu l'occasion d'apprendre qu'il peut faire une erreur de cadrage, tout comme il a pu être abusé et découvrir que la réalité était manipulée.” (1991, pp. 435/436)

Pour approfondir la question des erreurs possibles en ce qui concerne l'identification biographique des éléments scéniques et la relier plus directement à notre problématique,

nous devons souligner qu'il s'agit majoritairement de problèmes de *cadrage*, car la plupart des activités supposent précisément une identification exacte, sociale ou personnelle, des conditions de l'interaction.

Enfin, il semble que les *ambiguïtés* soient plus fréquentes que les *erreurs* et, surtout, que ces dernières durent peu, dans la mesure où elles proportionnent des contradictions suffisamment révélatrices des raisons mêmes de l'erreur. De toutes manières, il est très intéressant de s'interroger quant aux motifs qui permettent le prolongement des ambiguïtés et des erreurs de cadrage et, une fois précisée l'activité servant de modèle à notre recherche, nous verrons l'utilité d'un tel questionnement afin de confronter différentes approches de l'activité modélisée en question.

2.1.2. Les particularités de l'activité dite du parler conversationnel

Pour définir ce type particulier de langage informel que nous appelons une conversation, E. Goffman dit que “il suppose un échange facile des rôles de locuteur et d'auditeur et implique un petit nombre de participants qui ont peut-être décidé de passer ensemble un moment, plus ou moins long, où ils prendront plaisir à ne rien faire ou qui s'accordent un court instant de diversion.” (1991, p. 488) Par ailleurs, il va même jusqu'à dire que l'objectif principal de la conversation n'est peut-être autre que de passer un bon moment ensemble a fortiori lorsque nous savons que deux personnes se connaissant et bavardant dans la vie courante ne cherchent généralement jamais à mettre en péril leur relation, écartant a priori les thèmes de désaccord et se concentrant sur le cadre de référence afin de ne pas perdre la face, corroborant ainsi la valeur conviviale de l'étymologie du verbe *converser*. (A. Tusón, 1997, p.12) Quant à la structure même de la conversation, quel qu'en soit le type, l'organisation temporelle générale comprend trois temps: l'ouverture et la définition de la situation, le déroulement des échanges et la clôture. Nous avons déjà exprimé que le premier et le dernier temps sont marqués par des paroles et des gestes rituels mais le déroulement lui-même peut être plus ou moins ritualisé selon le degré de formalisation de la relation et selon son cadre.

Toutefois, même dans les cas des conversations les plus ritualisées, leur déroulement s'appuie toujours sur un dispositif de maintenance, dispositif auquel un chercheur comme J. Cosnier (1982, 1984, 2000) a dédié une grande partie de ses travaux et qui se compose d'un système de synchronisation des interactants et d'un système de passage des tours de parole.

Or, cette *synchronisation* nécessaire au développement de la conversation est révélatrice de *la souplesse* qui caractérise l'activité en question. C'est ainsi que, par exemple, elle est toujours tributaire des conditions et des relations spatiales et qu'une plus ou moins grande proxémie influence la *synchronisation* requise.

En outre, les corps eux-mêmes sont des instruments que nous pensons diriger et qui, en fait, échappent en grande partie à notre contrôle. E. Goffman parle alors de *ratages* (*muffings*), en l'occurrence toutes ces occasions où notre corps "(...) dévie de sa course, n'est plus seulement soumis aux forces naturelles mais leur est complètement assujéti, toutes choses ayant pour conséquence de rompre le cours tranquille de l'existence." (1991, p.40) Une telle souplesse de la conversation la rend inéluctablement vulnérable aux transformations, que ce soit des modalisations ou des fabrications, et complique par conséquent l'activité de cadrage lors de ces mêmes transformations.

2.1.3. La souplesse de la conversation et sa vulnérabilité aux transformations

Nous avons souligné auparavant la multiplicité possible des ambiguïtés quant à l'activité de cadrage de la conversation dans la mesure où cette dernière permet de passer constamment d'un cadre à un autre. *Ce cadrage plus souple et relâché* est dû à la nature même des conversations. C'est ainsi qu'elles ne sont pratiquement jamais l'objet de réponses fulgurantes et précises données sur-le-champ et, pour ce qui est de leur déroulement, E. Goffman ajoute que "il est rare que les réparties intelligentes fusent, même si l'on s'y emploie." (1991, pp. 491-492) A ce propos, il est exceptionnel qu'une réplique préparée à l'avance offre un résultat aussi probant que celui imaginé quelques

instants plus tôt, sauf si elle a été soigneusement préparé par un professionnel dramaturge ou scénariste et si elle est interprétée par un acteur professionnel de talent donc capable de lier la pertinence et la spontanéité.

Il semble donc bien que les relations entre la conversation et le monde connaissent des relâchements constants et de tels relâchements la rendent plus vulnérables que d'autres activités aux *transformations*, c'est-à-dire aux *modalisations* et aux *fabrications*. C'est ainsi que les blagues et autres taquineries sont devenues tellement normales dans les conversations que nous sommes très souvent amenés à marquer de *parenthèses* les propos sérieux au moyen de “pour parler sérieusement” ou de “trêve de plaisanterie”, sous - modalisant en cela le flux discursif. En bref, la conversation est l'activité langagière qui est le moins en prise sur le cours du monde et *la plus vulnérable aux diverses transformations*, même dans ses versions les plus formelles.

2.2. Transformations de la conversation

Nous venons d'évoquer juste auparavant les parenthèses qui illustrent un processus de transformation dans la conversation en soulignant qu'une séquence passée de la vie quotidienne est en train d'être rejouée. C'est ainsi que les *séquences rejouées* marquent indéniablement un changement de cadre au sein de la conversation, changement de cadre dû à la transformation que provoquent ces *séquences rejouées*.

2.2.1. Les séquences rejouées

E. Goffman n'hésite pas à poursuivre le parallèle entre séquence rejouée et conversation lorsqu'il pose la question: “En général, que fait un locuteur, sinon raconter à ceux qui l'écoutent une version de ce qui lui est arrivé?” (1991, p.494) De fait, nous voyons comment il est difficile de traiter la séquence rejouée uniquement comme une simple parenthèse, une simple citation. Cependant, le fait qu'une phrase énoncée par un interactant puisse porter sur la phrase d'un autre a parfois pour conséquence le

développement d'une structure de récit dans les énoncés rapportés, d'où la confusion avec les *séquences rejouées*. De fait, la *séquence rejouée* dans la conversation est beaucoup plus qu'une parenthèse. C'est ainsi que les plaisanteries et les jeux de mots se suffisent à eux-mêmes quelque soit le discours et que leurs intérêts réciproques, plus que leurs valeurs intrinsèques, résident dans le fait même de les raconter. En effet, c'est la personnalisation de la formulation qui domine les autres facteurs et, de cette manière, provoque l'implication de l'interlocuteur par empathie. Aussi, en accord avec la définition proposée par E. Goffman (1991, p. 494-495), plus que le récit ou le compte-rendu d'un événement, la *séquence rejouée* raconte une expérience personnelle.

2.2.2. Une définition du parler conversationnel

Nous pouvons admettre que ceux qui s'engagent dans une conversation ordinaire ou ceux qui ne font que répondre à leurs interlocuteurs s'impliquent en même temps dans un *rôle*. Toutefois, le fait que cette conversation accueille amplement des *séquences rejouées* illustrant une expérience personnelle nous montre comment cette vision d'un rôle unique est réductrice et nous oblige à aborder le concept de *rôle* de manière plus approfondie. Cela nous conduit à la définition du parler conversationnel que nous résume de la façon suivante E. Goffman : “la conversation se présente comme un flux rapide de séquences dont les cadrages sont différents et qui comportent aussi bien des manipulations de courte durée, habituellement bénignes, des modalisations de toutes sortes, et des indices de transformation qui précisent si l'on s'écarte du sens habituel et, dans ce cas, de quelle manière.” (1991, p.536) De plus, l'activité de transformation dans la conversation se voit toujours balisée par des parenthèses d'ouverture et de fermeture, entendues comme un marquage ou un commentaire comme nous l'avons développé auparavant, permettant de situer précisément la séquence passée qui est rejouée.

2.3. Le parallèle avec le cadre théâtral

E. Goffman nous propose une véritable métaphore théâtrale du comportement social. Une telle métaphore s'illustre à travers ce que le sociologue appelle une mise en scène de la vie quotidienne et J. Cosnier va jusqu'à dire que "(...) nous sommes toujours en train de jouer un rôle de toute façon (...)." (J. Cosnier, mai 2000, p.89)

Le parallèle entre le *cadre théâtral* et le cadre de la conversation quotidienne est alors plus que tentant. Néanmoins, lorsque nous passons de la scène théâtrale à celle de la vie sociale ordinaire, l'imagerie dramaturgique nous conduit plutôt vers des fonctions ou des aptitudes exercées dans des conditions particulières et nous avons tendance alors à parler de bon professeur ou encore d'excellent cuisinier pour ne prendre que ces exemples. Or, nous voyons bien que cela n'a aucun rapport avec ce que font les grands acteurs sur les scènes du monde entier. C'est ainsi que cette approche du *rôle* non seulement ne nous aide pas à comprendre ce qui se passe, mais de plus ne facilite en rien le parallèle envisagé auparavant. A ce propos, E. Goffman prend le parti de ne parler de *rôle* que pour désigner une aptitude ou une fonction, se réservant le terme de *personne* pour illustrer le sujet d'une biographie alors que la version théâtrale de ce sujet se voit nommer *personnage*.

Or, précisément, si dans la vie quotidienne nous semblons plus attirés par les rôles de chaque individu, le théâtre apparaît en revanche comme le terrain privilégié de la dimension dite de la *biographie personnelle*. De fait, la conversation ordinaire a toujours trouvé difficilement sa place sur les scènes de théâtre si ce n'est comme recours afin de dissimuler des faits plus importants. Il est vrai que, dans le domaine de la fiction, rien ne doit être superflu, ni gratuit, ni insignifiant.

Pourtant, il semble bien que le *cadre théâtral* et particulièrement celui de la conversation informelle sont structurellement proches et, par ailleurs, il semble bien que nos conduites de la vie quotidienne sont d'une certaine manière l'imitation de diverses formes appartenant plus au monde de la fiction qu'à celui de la réalité. Nous ne savons pas si E. Goffman a lu ou s'est intéressé aux écrits de Bertold Brecht, mais certains propos de ce dernier auraient pu attirer son attention et, notamment, lorsqu'il dit que "jusqu'ici le personnage de fiction

que le comédien interprète sans faire appel à l'identification ne se présente guère à nous différemment d'une personne réelle rencontrée dans la rue ou chez soi.” (B. Brecht, 1999) De quoi approfondir la recherche du processus de dramatisation dans la conversation quotidienne.

2.3.1. Le processus de dramatisation dans la conversation

En fait, la conversation, en tant qu'interaction sociale non dramatisée, voit toujours cohabiter deux grands types de *rôles*. Si le locuteur joue constamment le *rôle social* que les autres projettent en lui et tel que nous l'avons suggéré auparavant, il développe en parallèle un *rôle d'interactant* qui est de l'ordre du relationnel et qui ouvre largement les portes du domaine de la *biographie personnelle*, terrain privilégié de la dramatisation.

De fait, le domaine de la *biographie personnelle* dans la conversation prend de multiples formes reconnaissables. Que dire de ce plaisir de l'ornementation qui transparaît à travers certains jeux verbaux entre interlocuteurs où chacun s'évertue à renchérir alors que “l'ostentation cherche un public admiratif et reconnaissant à la vivacité de l'acteur.” (Jean-François de Raymond, 1980, p.74) Le philosophe J-F. de Raymond attribue principalement cette vertu aux peuples méditerranéens, mais nous pensons que ce processus d'ornementation est propre à la conversation en général même si son développement connaît des intensités diverses qui sont de l'ordre de l'extemporanéité. Le passage du rôle d'acteur social à celui de comédien est si fréquent dans nos relations informelles. Il nous est si habituel dans les conversations de devenir quelqu'un d'autre l'espace d'un instant, de faire le fou, de mimer une démarche, de parodier quiconque de manière à peine esquissée car il faut bien entendu que cette blague ne dure pas trop longtemps afin de ne froisser personne. Pour cette raison, *le canal de dissimulation*, propre à la dramatisation, est très souvent sollicité car une règle de la conversation veut que les interlocuteurs fassent toujours preuve de *tact*.

C'est ainsi que, même si le locuteur s'oblige à présenter les faits bruts tels qu'il les a perçus, sa façon de les présenter est fortement dramatisée. Pour cela, il ne doit pas

nécessairement exagérer ni forcer le trait ni suivre un script préétabli. “Il passe une copie de la bande enregistrée de son expérience passée” (1991, p. 494) nous dit E. Goffman, et il le fait selon une technique personnelle, souvent dépouillée, une technique que B. Brecht a tenté de propager dans son théâtre, à cheval entre identification et distanciation. Il est vrai que le dramaturge allemand s'est fortement inspiré de la *scène de la rue* pour réaliser ses spectacles. Pour ce dernier, le parallèle entre la scène de la rue et la scène théâtrale ne faisait aucun doute. C'est ainsi qu'il évoque “notre voisin qui peut nous régaler du comportement de grippe-sou de notre propriétaire” et ajoute que “dans ce cas, l'imitation est souvent abondante et variée, mais si on l'examine de plus près, l'on constatera que, d'abord très complexe, elle ne prend pour cible, elle aussi, que certains aspects bien précis du comportement de cet homme.” (B. Brecht, 1999)

Certes, la scène de théâtre offre a priori des représentations beaucoup plus complètes, vue la grande diversité de ses intérêts et, pour B. Brecht, “un théâtre qui, pour l'essentiel, entend ne pas aller au-delà de ce qu'offre notre *scène de la rue*, doit admettre dans son imitation certaines limites.” (1999) Mais qu'importe, le processus de dramatisation dans la conversation nous apparaît de plus en plus clair. De fait, nous voyons comment dans la conversation nous sommes aussi éloignés du monde réel que le théâtre et que le processus de dramatisation est constant, a fortiori lorsque nous devons exprimer un point de vue, une opinion. E. Goffman suggère alors que nous ne le faisons jamais directement si ce n'est à travers un personnage que nous assumons plus ou moins selon les circonstances. Ces moments correspondraient à ceux du rôle d'acteur social. Pour ce qui est des autres moments, ce sont précisément ces instants où nous nous libérons à travers nos récits, nos séquences rejouées, alternant le jeu et la narration. Une telle alternance pose la question du *cadrage* dans cette dramaturgie de la conversation.

2.3.2. Cadres et dramaturgie

Le fait que la conversation soit jalonnée en grande partie de *séquences rejouées* et, qu'en outre, de telles séquences n'ont d'intérêt que pour l'entretien biographique des interlocuteurs, indique toute l'importance des cadres pour ce qui est de son organisation.

A ce propos, nous voyons d'emblée des différences quant à la structuration et au *cadrage* par rapport au théâtre. C'est ainsi que nous pouvons observer comment les limites spatiales de la scène théâtrale isolent cette dernière du reste du monde alors que la scène de la rue et sa conversation n'opère a priori aucune séparation. Mais les différences sont encore plus notables quand nous observons comment les personnages du théâtre et leur monde se circonscrivent à ce dernier au point d'ignorer toute réalité extérieure. De fait, dans le théâtre traditionnel, les acteurs ne s'accordent jamais a priori le moindre soulagement ou engagement hors cadre. A ce titre, ils utilisent le *canal de la dissimulation* de manière experte et beaucoup plus intense que lors des conversations informelles. C'est alors que tout se déroule de manière inéluctable et chaque tirade est prononcée en sachant que les informations qu'elle véhicule préparent la suite de l'intrigue et une telle structuration est peu envisageable lors des interactions informelles de face à face.

Toutefois, si le degré de stratification observable dans le domaine de la fiction théâtrale atteint parfois les sommets de la complexité, il ne faut pas oublier que nous sommes en général parfaitement capables de délier les fils de l'intrigue et de saisir les indices de cadrage. Par ailleurs, si le degré de complexité du cadrage en relation avec la fiction de la conversation n'arrive jamais au niveau de stratification de la fiction théâtrale, il n'en demeure pas moins que stratification et cadrage il y a. En fait, tel que nous le suggère E. Goffman, "on pourra considérer qu'il y a un seul et même champ d'analyse qui va de l'organisation des récits mineurs qu'on raconte au passage jusqu'à l'organisation des représentations dramatiques à vocation commerciale." (1991, p.514)

Aussi, nous pouvons en déduire que, même pour ce qui est du hors cadre, tous matériaux recréés ouvrent des possibilités, présentant d'autres statuts de participation que ceux disponibles dans l'activité réelle.

C'est ainsi que B. Brecht évoque ce vieux théâtre où l'effet de distanciation apparaît surtout lorsqu'il commet des fautes, alors que le caractère délibéré est précisément une caractéristique du véritable effet de *distanciation*. De fait, dans le théâtre de B. Brecht, le spectateur n'avale plus l'action sans s'en rendre compte et dès que l'effet de *distanciation* apparaît, *le charme* est rompu. Or, là où nous cessons d'avaler machinalement l'action, c'est son caractère de machination qui apparaît et que nous condamnons tout de go comme tel. Dans le théâtre de la *distanciation*, tout comme dans la conversation quotidienne de la rue, le personnage de fiction n'est pas rendu proche du public et ce dernier ne le voit pas avec ses yeux mais avec ceux du voisin, bref il n'est pas le spectateur mais un autre. En se mettant dans la peau du public, B. Brecht dit alors que “en face de ce tiers, je jouis d'une certaine liberté de jugement que je souhaite d'ailleurs posséder.” (1999) L'effet de distanciation favorise en fait l'analyse des cadres de la part du public et met en exergue la triple relation de la structure théâtrale.

2.3.3. Triple relation dans la conversation et parallèle avec le cadre théâtral

Nous arrivons au dernier terme nécessaire pour compléter le parallèle entre la conversation informelle et le cadre théâtral, en l'occurrence celui de *public*.

Or, si le parallèle peut sembler a priori forcé, il ne faut pas oublier qu'un grand homme de théâtre tel que Peter Brook, qui a recherché sans arrêt une relation théâtrale où acteurs et spectateurs soient complètement imbriqués et reliés, voit le public comme “l'autre personne, aussi vitale que l'autre personne dans une conversation (...).” (P. Brook, 1973)

De fait, sans public, le cadre théâtral perd de sa raison d'être. Déjà Jacob L. Moreno exprimait que la force pouvant libérer le théâtre et le drame ne venait pas de la scène ou de l'acteur mais bien du public. En parlant de l'acteur dont il rêve, J-L. Moreno ajoute que: “Il ne peut supporter qu'autour de lui quelqu'un soit réduit à l'état de spectateur, et il ne peut non plus supporter d'être lui-même réduit à un article d'exposition.” (J. L. Moreno, traduction de J-F. de Raymond, 1984, p.60) En effet, au théâtre, le public modifie souvent

le rapport de l'acteur à son acte et l'amène à se surpasser, ce dernier puisant dans les yeux des spectateurs un *feed-back* à même de l'encourager pour approfondir sa pratique. Il n'en est pas autrement dans les conversations informelles où l'expression du locuteur se développe grâce à la présence de l'autre, qui est un autre identique, donc porteur d'une présence rassurante permettant au locuteur d'oser dire et faire ce qu'il n'aurait pu isolément. Or, cet autre peut aussi bien être un interlocuteur qu'un spectateur de la conversation en question. En effet, dans nos sociétés, l'activité de cadrage n'est pas réservée exclusivement aux participants à l'activité. Toutes les personnes susceptibles d'observer l'activité en cours font alors appel aux mêmes schèmes interprétatifs et développent leurs hypothèses sur l'action observée. C'est ainsi que E. Goffman exprime que: "En ce sens, il faut dire qu'observer, c'est faire." (1991, p.373) Il est vrai que cette observation peut prendre des formes diverses et que la participation du public se réalise généralement de façon indirecte. Nous voyons ainsi non seulement comment interlocuteurs de la conversation et comédiens du théâtre peuvent appartenir au même plan d'existence, mais en outre que tout observateur ou public de leurs actions leur répond indirectement, en avançant à leurs côtés, en les encourageant sans toutefois presque jamais les interrompre ou sinon pour manifester précisément et systématiquement leurs encouragements.

En fait, toute interaction informelle de face-à-face pourrait se convertir en trilogue potentiel, qu'il y ait public ou pas. En effet, l'agencement qui prévaut dans toute conversation sans observateur apparent voit le locuteur s'exprimer de telle manière qu'il développe une collusion avec soi-même au-delà de la collusion avec les autres. Cette relation à soi-même est propre aux apartés ou commentaires soulignés détectés au théâtre. D'où une *triple relation* permanente similaire à celle que le *cadre théâtral* nous offre et où nous passons une grande part de notre temps à *justifier nos actions* plus qu'à agir.

2.3.4. Justification et émotionnel

Nous avons évoqué auparavant le fait que le locuteur entretienne une relation avec lui-même comme quelqu'un dont il parle. Il serait tentant de voir en une telle attitude l'interprétation de son propre personnage, or il n'en est rien. En effet, si un locuteur dans une conversation informelle parle pour lui-même, c'est pour mieux *se justifier* et indiquer ainsi que sa responsabilité en acte est limitée.

Cette *justification* est permanente dans la conversation informelle. C'est ainsi que tout mauvais cadrage non seulement entraîne des actions erronées, mais également des *justifications* et des explications de tous types. En fait, comme l'avance E. Goffman, dans les interactions orales de face-à-face, nous passons la plus grande partie de notre temps à démontrer l'équité ou l'iniquité de la situation vécue en développant nos *justifications* ou encore nos sympathies et nos approbations de toutes sortes. Le sociologue ajoute à ce propos que "ceux qui nous écoutent, (ils) s'emploient à afficher une sorte de sensibilité d'audience, une passion (...) mais une passion qui doit s'exhiber avec ses signes." (1991, p. 494)

Nous voyons ainsi comment la passion et l'émotion ne sont pas absentes de ce processus de *justification* permanente. De fait, comme dans le *cadre théâtral*, la *distanciation* que suppose le processus de *justification* n'écarte en rien tout caractère émotionnel. B. Brecht lui-même précise souvent dans son oeuvre que son travail de distanciation intègre aussi la prise en charge d'émotions comme forme précise de la critique, bien que si la métamorphose existe, elle n'est jamais totale.

En fait, le *processus de justification* et sa mise en scène dramatisée dans la conversation informelle ne sont ni leurre ni tromperie car une telle activité ne peut s'évaluer en termes de sincérité tout comme ne peut l'être l'activité théâtrale. Quant à l'émotion, elle provient souvent du suspens qui est entretenu. A travers la passion qui l'anime, l'auditeur s'en remet souvent pleinement à l'émetteur, feignant de ne pas savoir que l'autre sait ce qui va se passer, mais très souvent aussi il garde une attitude de veille lui permettant d'anticiper tout signe d'imprévu et, de cette sorte, d'être prêt à donner un sens à ce qui arrive. Si le jeu de

la justification permanente et son effet de distanciation permettent de contrôler en partie les émotions, l'*imprévu* qui nous cerne et ses alliés constants tel le corps et, notamment, la face, centre des émotions, maintiennent vivant le suspens et les nouvelles *justifications* qui doivent en découler.

2.4. La dimension de l'imprévu dans les conversations de face-à-face

Lorsque nous parlons d'*imprévu* dans notre monde, nous pensons à des événements perçus comme accidentels, événements pouvant concerner ou une seule personne confrontée malgré elle à des forces naturelles, ou plusieurs étant à l'origine d'une action fortuite significative et indépendante de leurs volontés. Les termes de hasard, de coïncidence ou encore d'accident sont aussi très utilisés.

Dans les conversations informelles, les interactants cherchent souvent à maîtriser la part d'imprévu. Néanmoins, cela revient exactement à tenter d'écarter un aspect central de la vie réelle, en l'occurrence le fait que nous ne sachions jamais totalement à l'avance ce dont nous aurons besoin le moment venu. Aussi, les interactants doivent faire appel à des ressources individuelles et collectives qui n'ont pas été minutieusement préparées afin de reconstituer le délai qui leur manque, de s'adapter au mouvement de l'autre, de réceptionner l'étayage de cet autre et de poursuivre en donnant la sensation d'une *continuité*. Il s'agit d'une exigence qui conditionne l'être, ce dernier devant saisir ou rétablir la situation à l'instant même. Or, il est vrai que la contre-performance et la contingence ont pris une importance de plus en plus grande dans nos sociétés. C'est ainsi que les indéterminations et les dérapages de toutes sortes s'insinuent entre faits naturels et faits sociaux pour nous laisser dans l'embarras. D'où cette volonté sans trêve afin de maîtriser l'*imprévu* et cette capacité à fermer les yeux durant la conversation informelle ou toute autre activité lorsque des événements fortuits surgissent.

Pourtant, il nous arrive souvent aussi que, face à l'*imprévu*, nous nous mettions à parler de manière impromptue, c'est-à-dire sans savoir ce qui suivra, et c'est alors que les idées viennent pendant le déroulement de la conversation grâce à une mobilisation de

ressources. Le temps présent stimule alors la prise de risque chez l'interactant, la situation lui faisant trouver ce qu'il n'aurait jamais trouver dans le calme, la certitude et, surtout, l'absence de risque du temps différé. Or, dans nos sociétés, la tendance à tout prévoir, tout programmer, s'est développée de manière puissante et cette culture de la programmation résulte un frein considérable à l'heure de répondre à l'*imprévu*. Toutefois, la dimension même de la programmation connaît ses nuances et c'est ainsi qu'il est nécessaire de séparer le préfabriqué du préformulé.

2.4.1. Préfabriqué et préformulé

Dans la conversation informelle, chaque mouvement et ses conséquences sont à la fois pressentis et imprévisibles. S'appuyant sur un comportement adaptatif, la progression de la conversation s'oriente en fonction du pas précédent et, comme nous venons de le voir, seul l'*imprévu* peut rompre cette *préformulation* du contenu d'un tour de parole. C'est ainsi que, dans les rencontres interpersonnelles, nous sommes toujours plus ou moins à la merci de quelque chose à découvrir malgré nos efforts pour développer le caractère séquentiel et minuté des tours de parole, d'où son aspect de montage ou de *préformulation*.

Pourtant, nous avons suggéré une forte intégration de séquences racontées ou rejouées au sein de la conversation informelle, séquences à travers lesquelles “chacun de nous fait, chaque jour, la même expérience du suspens.” nous dit E. Goffman. Il ajoute d'ailleurs aussitôt que “ce n'est pas au théâtre que nous jouons alors et nous tenons à convaincre ceux qui nous écoutent que nous leur racontons une histoire vraie.” (1991, p.500)

En effet, si les séquences scénarisées du théâtre et celles racontées de la conversation informelle ont en commun un caractère de *préformulation*, la manière de développer cette dernière est généralement très différente car l'interactant narrateur, dans sa recherche de la justification, a tendance à suivre scrupuleusement la chronologie des événements et leur enchaînement.

De plus, l'aspect de *préformulation* de la séquence théâtralisée dépend en grande partie de l'approche de la scénarisation donc de la mise en scène. De fait, au théâtre les transitions

entre tours sont scénarisées, chaque phrase étant préparée par le locuteur précédent et préparant elle-même la suivante jusqu'au mot de la fin. Toutefois, pour que le spectacle reste vivant, il faut pouvoir conserver l'aspect de *préformulation*. B. Brecht souligne à ce propos que “la composition définitive devra conserver vivant quelque chose de cette manière provisoire, approximative, indicative. Il faut que le spectateur perçoive que la solution est spécifique mais qu'elle contient encore certains traits de hasard qui en font réellement partie. De même vaut-il mieux que la ligne générale ne surgisse pas d'une soudure des détails dépourvue du moindre rivet, mais qu'elle apparaisse comme une chaîne logique où chaque détail conserve son aspect de détail. Ainsi sera mise en valeur *la logique* de leur succession et du passage de l'un à l'autre.” (1999)

Aussi, nous voyons comment le caractère *préfabriqué* de la formulation guette toute séquence théâtralisée et, de cette sorte, guette aussi en permanence la conversation ordinaire lorsqu'un des participants reprend une séquence de son expérience en tentant de réciter le scénario préparé. Le fait qu'il déroule sa narration en un seul tour de parole ou en plusieurs devient alors significatif, d'autant que dans ce dernier cas les autres participants se manifestent sous la forme d'encouragements, d'observations, de marques d'attention ou de tous types de rétroaction. De tels indices montrent ainsi non seulement que la *préformulation* l'emporte sur la préfabrication, mais, de même, que les interactants sont absorbés.

2.4.2. La recherche de l'absorption

D'après E. Goffman, quand un individu s'engage dans une activité telle qu'une rencontre conversationnelle, « il est saisi par elle, emporté par elle, absorbé par elle » à un point tel que “il trouve psychologiquement inutile de se concentrer sur autre chose.” (E. Goffman, 1961, p.38) De fait, nous participons en général de manière plutôt spontanée aux conversations informelles ou, en tout cas, sans difficultés, et nous sommes capables de trouver toutes les raisons du monde afin de poursuivre ces conversations, même si l'envie n'est pas nécessairement présente. Quant aux *séquences rejouées*, à l'image des

représentations théâtrales, le public démontre dans la plupart des cas une énorme aptitude à se laisser absorber pour peu que l'acteur ou narrateur soit, en retour, attentif à ses réactions.

Or, ce pouvoir ou cette capacité à produire de l'*absorption* correspond précisément à ce que W. James (1950) et A. Schutz (1945) pensaient lorsqu'ils évoquaient la perception de la réalité et sa possible multiplicité. En effet, pour ce qui est de la définition du réel, plus qu'une question de perception, il s'agit d'une capacité à être possédé, absorbé ou emporté. Toutefois, cette capacité connaît aussi ses limites et *les ruptures de cadres* menacent constamment. C'est ainsi que les *préfabrications* sont fortement propices à ces ruptures de par l'absence de l'élément incontournable de l'*absorption*, en l'occurrence la *spontanéité*.

2.4.3. Le minimum de spontanéité requis

La *spontanéité* est certes un terme ambigu avec parfois une connotation péjorative l'associant à une faible capacité de raisonnement et d'abstraction, comme le souligne A. Tabensky (1997, p. 21). Dans le prolongement, elle est fréquemment mise en relation avec un comportement auto - généré donc reflétant l'état intérieur de la personne plutôt que les demandes de l'environnement. Une telle conception de la *spontanéité* semble bien réductrice et, comme toute réduction, une erreur. Une autre erreur consiste à la confondre avec l'utilisation immédiate de stéréotypes sociaux, erreur due en grande partie au fait que notre spontanéité ne peut s'exprimer bien sûr qu'à travers le prisme de notre culture.

Or, déjà pour J. L. Moreno (1955), la spontanéité impliquait la participation de fonctions intellectuelles et affectives complexes, menant à des comportements très organisés qui sont incompatibles avec des agissements causés par une action impulsive. Par la suite, A.P. Hare, dans une analyse mettant en relation la *spontanéité* et la créativité, voyait cette dernière comme un processus comportant certes d'abord un état préexistant de conformité aux perceptions communes des choses et des comportements, mais suivi ensuite d'une « période de spontanéité » caractérisée par des comportements actifs chaque fois plus

fréquents et variés, pour terminer par un “tournant créatif” signifiant une nouvelle perspective ou formulation d'une idée. (A.P. Hare, 1982)

En fait, il est vrai que, dans la conversation informelle, les interactants entretiennent souvent la *spontanéité* de leur engagement en écartant a priori tout ce qui est indésirable ou inintéressant. Néanmoins, être spontané ou *naturel* comme dit E. Goffman, “ce n'est pas simplement être à l'aise mais agir de manière à convaincre autrui que le cadre apparent de nos actions est bien le cadre effectif.” (E. Goffman, 1991, p.477) Or, une telle définition nous montre encore comment toute manipulation ou fabrication complique amplement l'apparition d'engagements spontanés, engagements pourtant vitaux afin de rester absorbé par l'activité.

C'est ainsi que nous nous rendons compte que la spontanéité constitue une dynamique plus qu'un objet, une dynamique qui renvoie à une sorte de transcendance telle que l'évoque M. Merleau-Ponty. Pour ce dernier, elle est en effet “acte de transcendance” par lequel le corps humain s'approprie “dans une série indéfinie d'actes discontinus des noyaux significatifs qui dépassent et transfigurent ses pouvoirs naturels” et, ainsi, la parole est immédiatement expressive, “tout entière motricité et tout entière intelligence.” (M. Merleau-Ponty, 1945, pp.226-227)

De cette sorte, la *spontanéité* correspond bien à cette dynamique incontournable permettant de répondre à tout imprévu et, dans la conversation informelle, de parler de façon expressive ou impromptue, donc d'être capable à tout moment d'*improviser* des solutions en accord avec le cadre de référence.

2.4.4. Spontanéité et improvisation

Dans la conversation informelle de face à face et, plus particulièrement, à travers une langue étrangère, le plus difficile consiste en “la simultanéité entre l'action du sujet et la modification de la situation qui lui est imposée par celle du partenaire, créant ainsi par l'adaptation de la stratégie à la disposition et au mouvement de l'autre, une situation de changement permanent où la seule façon de rester contemporain de ce devenir, et de le

conduire, est bien d'improviser” nous suggère J-F. de Raymond. (1980, p.98) Toute action spontanée reflète l'absence d'un programme préétabli et la *spontanéité* représente alors la source de l'*improvisation* qui, sans elle, serait pure combinaison. C'est ainsi qu'il est impossible d'envisager une improvisation sans spontanéité. De fait, cette dernière figure le véritable élan de l'*improvisation*, en assure la percée simultanément au mouvement par lequel l'intellect essaye de transformer une situation ou à travers la prise de parole ouvrant de nouvelles perspectives.

Aussi, pour être spontané et improviser, il faut aimer commencer. A ce propos, Edmund Husserl disait : “l'impression originaire est le commencement absolu de cette production, la source originaire, ce à partir de quoi se produit continûment tout le reste. Mais elle n'est pas elle-même produite, elle ne naît pas comme quelque chose de produit mais *genesis spontanea*, elle est génération originaire.” (E. Husserl, 1928, p.131)

Or, si la *spontanéité* fonde originairement l'*improvisation*, il ne faut pas oublier qu'elle se combine avec l'aléatoire, le hasard ou l'imprévu, en tant que condition objective de la situation et, notamment, de l'interaction de face-à-face dite conversation informelle telle que nous l'avons déterminée auparavant (cf. 2.4.). C'est ainsi que l'aléatoire ou imprévu correspond à une indétermination que l'*improvisation* tente précisément de résoudre par la saisie de l'occasion.

Pendant très longtemps, l'*improvisation* se confondait avec toute pratique et, vécue quotidiennement, elle se confondait avec l'utilisation du temps. J-F. de Raymond nous signale à ce sujet que “en fait, il a fallu qu'à la suite de l'évolution des conditions d'existence, l'on s'écarte de l'improvisation pour que se constitue en technique cette pratique maintenant présentée comme mode d'existence séparée.” (1980, p.20) En conséquence, l'*improvisation* est passée d'une pratique entièrement spontanée à une pratique plus composée, une sorte de construction faite de jugements inductifs à négocier en permanence, mais où il est nécessaire de conserver une grande part de *spontanéité*. Dès lors nous en arrivons à une conception de la *spontanéité* et, dans le prolongement, de l'*improvisation*, qui peut être l'expression d'une volonté ou *intention significative*. Cette

volonté ou intention ne correspond en rien à une volonté de contrôle, mais plutôt à ce désir de naissance, de commencement perpétuel, propre aux enfants, aux créatifs et aux individus plurilingues entre autres, tel que le suggère J-F. de Raymond (1980).

Il s'agit donc d'une pratique qui, comme toute *praxis*, requiert un entraînement, indépendamment de la spontanéité, a fortiori lorsque nous savons la difficulté de donner dans la *continuité*. En effet, comme le souligne J-F. de Raymond : “C'est par éclairs dans la continuité horizontale de l'immanence que l'improvisation jaillit, *extempore*, mais son sens ne s'y livre pas, enté dans la verticalité discontinue de la transcendance.” (1980, p.119)

Dans la conversation informelle, cette discontinuité provient de l'irrégularité de la synchronie qui marque la spontanéité d'engagement des participants au niveau individuel et relationnel. De fait, cette *double synchronie*, élément incontournable de l'interaction et de ses éclairs d'improvisation, connaît des intensités différentes tout au long de la conversation.

2.4.5. La synchronie interactionnelle

La *double synchronie* en question correspond à une double contemporanéité, avec soi et avec l'autre. Quand ces deux contemporanéités sont présentes simultanément dans la conversation, alors s'installe une fluidité organique et synchronique favorable à l'improvisation ou composition de solutions adaptées en temps réel. Une telle synchronie n'est jamais aussi créatrice de satisfaction que lorsqu'elle se réalise avec l'autre dans la réciprocité à travers la parole déliée, l'ample gestuelle ou encore le regard. J-F. de Raymond parle à ce propos de “simultanéité de l'heureuse rencontre” (1980, p.132). Il est difficile de retrouver une telle satisfaction lorsque nous nous complaisons à nous regarder, incapables de passer à l'action. Si attention à soi il doit y avoir, c'est pour mieux agir avec l'autre, donc interagir. C'est ainsi que nous cherchons à veiller attentivement à ce que nos actions soient reçues par les autres et, en même temps, à observer comment cette réceptivité agit sur nous et nous libère ou pas.

Tout participant à la conversation se trouve ainsi interlocuteur et miroir, nous renvoyant une image de nous-mêmes et si cette image ne correspond pas à notre intention ou sentiment, alors il nous faut modifier l'action et improviser. De fait, au-delà d'une spontanéité et d'une improvisation individuelles, l'autre, le partenaire, est celui qui modifie constamment la situation, nous amenant vers une spontanéité et une improvisation collectives. Ainsi, dans la conversation, le *mouvement* d'un des interlocuteurs est sensiblement déterminé par tous les mouvements qui l'ont précédé et, à son tour, détermine les mouvements suivants. A ce titre, le *premier mouvement* prend un caractère particulier, car servant à marquer les intentions en termes de *participation* et de *coopération*. C'est ainsi que le filtrage imposé par la ritualisation sociale à l'engagement spontané transforme souvent ce premier mouvement en ce que E. Goffman nomme un engagement approprié. (E. Goffman, 1967)

Quant aux signes de reconnaissance de *l'auto-synchronisation* et de *l'hétéro-synchronisation*, nous aurons l'occasion de nous y attarder dans la troisième partie de cette étude. Cependant, nous pouvons d'ores et déjà souligner leur grande importance non seulement pour la synchronisation entre interactants, mais en outre pour l'activité de cadrage donc pour la construction du sens et de la relation. Comme nous le voyons, la *synchronisation interactionnelle* détermine fortement le développement de la conversation informelle, a fortiori si cette conversation est transformée et, d'autant plus, si cette conversation est exolingue donc se développe à travers une langue étrangère.

2.5. La transformation de la conversation ou le jeu de rôle improvisé

Nous venons de mettre en avant l'importance centrale de la *double synchronie interactionnelle* dans les conversations informelles qu'elles se développent sur le terrain de la vie quotidienne ou qu'elles soient transformées. De fait, cette importance reste constante quelque soit le type de conversation. C'est ainsi que, sur le terrain de l'apprentissage guidé d'une langue étrangère, les conversations avec leurs possibles transformations et les transformations de conversations peuvent coexister, a fortiori s'il est

admis que le support de cet apprentissage oral est représenté par la pratique même des interactions de face-à-face en langue étrangère. Car, comme le souligne E. Goffman, “(...) si nous voulons en finir avec la vulnérabilité du monde de la vie quotidienne, il nous faut voir comment une activité est modalisée et ensuite nous engager dans cette modalisation.” (1991, p.483)

Aussi, comme nous l'avons déjà souligné dans le premier chapitre, il n'est pas étonnant que le cadre des apprentissages soit fortement propice aux transformations de toutes sortes et que nous assistions depuis quelques décennies à une expansion de tous types de simulations ou jeux de rôles dans le domaine des formations. Or, pour le modèle d'activité qui nous occupe, en l'occurrence l'interaction orale de face-à-face ou conversation informelle, son application sur le terrain de l'apprentissage guidé d'une langue étrangère nous conduit directement au jeu de rôle et, plus précisément, comme nous le verrons par la suite, le *jeu de rôle improvisé*. Or, la pratique d'une telle activité sur ce terrain d'apprentissage est susceptible de modifier les approches en soumettant tous les participants sans exception aux règles de l'interaction telles que émises auparavant et, notamment, aux principes de *participation* et de *coopération* que nous avons énoncés à travers la question de la *synchronie interactionnelle*.

2.5.1. La place du jeu de rôle dans l'apprentissage oral d'une langue étrangère

Quand une personne participe à une conversation transformée, comme pour toute autre activité il faut distinguer sa personne même en tant que participante et le *rôle* ou fonction qu'elle assume, tout en sachant qu'il existe une relation entre les deux. A ce propos, le rapport existant entre la *personne* et le *rôle* n'est ni complètement libre ni complètement contraint comme le suggère E. Goffman. (1991, p.263) C'est ainsi que le participant au *jeu de rôle* peut s'appuyer sur d'autres aspects de lui-même pour interpréter le rôle en question et, de cette sorte, laisser place à sa personne, démontrant en cela que les contraintes liées au rôle sont toujours limitées. En fait, c'est la façon d'interpréter le rôle qui lui permet

d'exprimer plus ou moins son identité personnelle et de révéler ainsi sa personnalité. Or, cette dualité des rôles postulée par E. Goffman peut se compliquer dans le cas du *jeu de rôle*.

En effet, le double plan qui caractérise le jeu de rôle, où *rôle interactionnel* et *rôle social* coexistent, peut voir ce dernier se doubler à son tour avec un rôle social introduit par le *contexte de jeu* et un rôle social réel déterminé par le *contexte d'apprentissage*, en l'occurrence *le rôle d'apprenant*. Toutefois, jouer un rôle ne se limite pas nécessairement à interpréter une fonction ou un comportement social déterminé. En effet, d'autres approches du jeu de rôle sont possibles comme *le rôle/situation* qui n'impose pas d'entrée un personnage, mais où le participant joue son propre rôle, ce dernier évoluant en fonction de la situation nouvelle et de ses problématiques (situation nouvelle et problématiques dues entre autres à la langue et la culture étrangères). Une telle approche peut évoquer certaines techniques psychodramatiques, cependant le *jeu de rôle* et le *psychodrame* constituent deux pratiques distinctes et, surtout, avec des objectifs différents. C'est ainsi que le jeu de rôle représente essentiellement une technique de formation et d'animation où le jeu en soi-même ne fonctionne pas comme catharsis sinon comme stimuli d'une recherche devant mener à la compréhension de *l'autre* et à l'acceptation de la différence.

C'est ainsi que jouer des rôles à travers une langue étrangère permet d' "élargir son éventail de rôles au delà notamment du rôle social d'apprenant, augmente chez celui-ci la perméabilité des frontières du *Moi langagier* et favorise le processus lui permettant d'assumer une *nouvelle identité* en langue étrangère." (Alexis Tabensky, 1997, p.212)

Aussi, la nature de l'argumentation et le choix des raisons deviennent secondaires dans le jeu de rôle face à la manière dont ces raisons sont présentées et vécues. Or, cette manière passe par le jeu du *si*, stimulant hors pair pour le subconscient créateur et dont nous avons une énorme expérience, stimulant qui exerce un pouvoir de changement dans le comportement immédiat et un changement plus profond encore dans les attitudes.

Il n'est pas étonnant alors que le jeu de rôle soit aussi présent dans les méthodes dites *actives*. "C'est par l'action (drama) que l'acteur prend conscience de la véritable nature du

problème, qu'il agit en conséquence et qu'il intériorise ce nouveau savoir", nous dit **A. Tabensky**. (1997, p.14) En fait, le jeu de rôle a connu une extension telle que ses pratiques sont devenues très variées, certains n'hésitant pas à l'utiliser pour produire des pièces de théâtre et, très souvent, pour se dédier à la dramatisation de dialogues appris par coeur. Or, de telles pratiques s'éloignent fortement des objectifs recherchés et ne favorisent pas nécessairement l'implication de l'apprenant dans l'acte langagier. Voyons donc quelques-unes des pratiques les plus intéressantes des trois dernières décennies et, sans doute, parmi les plus instructives pour notre recherche sans prétendre à une étude exhaustive.

2.5.2. Quelques pratiques illustratives

Pour ce qui est des précurseurs, C. Puren nous signale que, dès 1884, la dramatisation des dialogues, caractéristique des méthodes audio-visuelles des années soixante et soixante-dix, connaît un antécédent à travers les recommandations faites par Girard pour l'enseignement des langues vivantes dans les classes élémentaires. Ce dernier prônait déjà en effet la pratique de petites scènes avec "pour fond les incidents de l'heure présente, les événements qui reviennent chaque jour dans la vie (...)." (C. Puren, 1988, p.337)

Plus tard, dans la première moitié du vingtième siècle, J. L. Moreno a inventé des techniques comme le théâtre spontané, le test de spontanéité ou le psychodrame mais nous avons déjà souligné leur caractère principalement thérapeutique et donc pas totalement en accord avec le but de notre recherche. Toutefois, des quatre principes théoriques que J. L. Moreno a développés, seule *la catharsis* s'éloigne fortement de nos préoccupations car semblant difficilement transposable au terrain de la didactique des langues. Par contre, les trois autres principes, *le jeu*, *le groupe* et *la spontanéité*, font partie des concepts qui ont guidé notre étude. Par ailleurs, il ne faut pas oublier que J. L. Moreno a fomenté les instruments qui fondent la base organisationnelle du *jeu de rôle*, en l'occurrence l'aire de jeu, les protagonistes, les auxiliaires et le groupe.

Pour ce qui est des tendances méthodologiques les plus récentes qui abordent le jeu de rôle comme un élément fondamental de l'apprentissage et non comme simple activité complémentaire, nous avons toute une gamme allant des plus directives jusqu'aux plus libres pour ce qui est de l'expression. C'est ainsi qu'au début des années quatre-vingt, le cours *Archipel* (Courtyllon, Raillard, 1982) incorporait des canevas de jeux de rôles dès le début de l'apprentissage. Cependant, la conception générale tendait plutôt à être celle d'un exercice de transposition des situations étudiées auparavant afin de réemployer certaines formes. Néanmoins, il y a une évolution par rapport aux exercices de réemploi classiques des méthodes structuro - globales audio-visuelles (SGAV) dans la mesure où aucune imposition n'est donnée quant aux énoncés. En fait, les canevas de jeux de rôles en question sont largement tributaires de la créativité des apprenants, du climat dans le groupe et de l'état d'esprit que l'animateur/professeur a su favoriser chez les étudiants.

A peu près à la même époque, il faut signaler les travaux de M. Lacoste qui parlent de *compétence de dramatisation*. En rapprochant E. Goffman et D. Hymnes, M. Lacoste prône que cette compétence est “un principe dynamique qui vaut pour bien des échanges, dès qu'il y a enjeu de séduction ou menace de conflit; un principe intégrateur aussi, qui ne contredit pas les règles pragmatiques ou linguistiques mais au contraire leur assure une productivité et un retentissement accrus.” (M. Lacoste, 1980, pp.34-43)

Par la suite, R. J. Di Pietro a tenté d'intégrer avec cohérence le jeu de rôle dans un programme de langue, en essayant qu'il soit développé au sein d'un cadre organisé qu'il nomme scénario et qu'il définit comme “un jeu de rôle combiné et stratégique, qui se développe afin de satisfaire à des projets personnels à l'intérieur d'un contexte partagé.” (R. J. Di Pietro, 1987, p.41) Le jeu de rôle est alors traité comme une situation concrète et simple avec deux rôles que le professeur présente à toute la classe en distribuant chaque rôle à deux groupes différents. Chaque groupe s'occupe alors dans un premier temps de l'analyse du rôle dans la situation et de la préparation de leur intervention, en essayant d'imaginer les répliques de l'autre rôle dans la mesure où il n'a reçu aucune indication sur ce dernier. Enfin, dans un deuxième temps, chaque groupe choisit un représentant pour

jouer le rôle préparé et ce dernier a toute latitude pour solliciter de l'aide auprès de son groupe pendant le déroulement du jeu de rôle. Di Pietro parle de trois phases en ce qui concerne le traitement du scénario, la première étant la répétition telle que nous l'avons définie, la seconde le jeu de rôle en lui-même et, enfin, la synthèse, qui se traduit par une discussion avec le professeur à propos du jeu de rôle élaboré. C'est ainsi que le professeur maintient une place centrale dans la réalisation de l'activité entière puisqu'il choisit les situations, organise le jeu et anime la synthèse.

A peu près à la même époque que Di Pietro, J-M. Caré s'oppose à l'utilisation de canevas de jeux de rôles plus ou moins directifs dans le but d'appliquer les connaissances linguistiques découvertes et apprises. Pour lui, il est nécessaire de remplacer ces canevas préétablis par des *déclencheurs* de jeux de rôles. C'est ainsi que J-M. Caré ne rejette pas totalement la relation intrinsèque entre jeu de rôle et psychodrame. En fait, il suggère que ce double aspect pédagogique et thérapeutique offre au jeu de rôle un “statut hybride qui en fait toute l'originalité.” (J-M. Caré, 1983a, pp.38-42) J-M. Caré met l'accent sur la participation du groupe à toutes les étapes de l'activité tant pour le choix du thème, l'attribution des rôles, le déroulement du jeu que pour les prolongements didactiques et, par ailleurs, prône l'incorporation de la dimension de l'imprévisible afin d'échapper au cadre figé des échanges transactionnels du style *Chez le boucher* ou *Chez le boulanger*. Nous voyons ainsi comment la dimension improvisée du jeu de rôle prend toute sa place avec l'auteur français. Enfin, pour ceux qui doutent du caractère réaliste de toute activité didactique et, en particulier, du jeu de rôle, J-M. Caré répond en précisant que “le jeu de rôle est l'apprentissage normal de tout rôle social, que l'on peut jouer vrai une situation imaginaire à condition que l'on s'y donne, que l'on s'y implique.” (1983a, pp.75-78) Nous revenons ainsi aux critères de participation et de coopération, donc *d'intention significative* que nous développerons.

La dernière approche qui nous a semblé intéressante de mentionner dans le cadre de notre étude est celle de B. Dufeu. En fait, ce dernier cherche à appliquer la théorie psychodramatique à l'apprentissage des langues. En tant que fondateur de la psychodramaturgie linguistique, qu'il surnomme aussi *l'apprentissage de la langue par le vécu*, sa pratique du jeu de rôle répond à une conception de l'apprentissage des langues

basée sur l'idée qu'il n'y a pas "identité entre ce qui est enseigné par le professeur et ce qui est réellement retenu par les apprenants." (B. Dufeu, 1983c, pp. 69-74) Aussi, toute progression reposant sur des critères linguistiques et fonctionnels ne lui semble pas justifiée. Il préfère se baser sur une progression communicative qui, en termes didactiques, signifie une centration totale sur l'apprenant. Pour B. Dufeu, le jeu de rôle ne doit pas imposer au groupe une situation qu'il n'a pas choisie et "il est préférable de partir d'un thème apparu chez plusieurs participants ou de proposer une activité projective qui permette de faire ressortir un thème." (1983c, pp.69-74) C'est ainsi que dans ce cas comme chez J-M. Caré, le professeur/animateur ne fait que choisir et proposer un déclencheur, en l'occurrence une idée à l'état brut, non élaborée, donc ouverte à toutes les interprétations possibles. Quant au participant, il se joue lui-même ou joue d'autres rôles réels ou imaginaires, permettant de donner vie au thème choisi par le groupe. Dans une telle approche, la langue n'est plus conçue comme un corps étranger mais s'intègre au projet individuel, valorisant par-dessus tout la compétence de communication.

Nous pourrions citer aussi Maley et Duff (1982) qui proposent de même des activités tenant compte du groupe comme base de l'interaction, Porter Ladousse (1987) qui suggère des jeux de rôle préparant les étudiants à faire face à la nature imprévisible du langage ou encore F. Debyser, associé à J-M. Caré, notamment à la fin des années soixante-dix.

Comme nous l'observons, l'actualisation du jeu de rôle en classe de langue étrangère peut s'appuyer aujourd'hui sur des références très diverses. Aussi, avant de suggérer notre propre approche, il est intéressant d'approfondir encore la question et, surtout, de préciser les raisons de notre choix en faveur du caractère improvisé du jeu de rôle parallèlement à notre rejet de toute préparation écrite et préfabrication.

2.5.3. La problématique de la préparation écrite

Sur le terrain de recherche qui nous intéresse, les pratiques orales d'interactions de face-à-face sont en fait presque toujours des *pratiques écrites oralisées*. Nous ne rejetons pas totalement de telles pratiques dans la mesure où elles peuvent jouer un rôle de passerelle afin de créer un climat de confiance momentané dans le groupe/classe mais nous continuons toutefois à mettre en doute leur intérêt pour l'apprentissage oral à long terme d'une langue étrangère. En effet, la préparation écrite des jeux de rôles provoque des échanges plus ou moins appris, c'est-à-dire des interactions transformées où les participants s'expriment par des mots et des gestes qui ont été écrits par eux et plus ou moins bien mémorisés. Une telle approche amène souvent à se conformer à des normes pour les rejouer. Or, pour apprendre un contenu, il ne suffit pas de le restituer en bloc dans des situations identiques et les scénarios sont toujours lacunaires car le cas unique qui se présentera ne peut pas avoir été prévu et préparé tel qu'il arrivera. C'est ainsi que ces *représentations préfabriquées* sont fortement vulnérables et peuvent à tout moment donner lieu à des ruptures ou des conflits déstabilisants dans la mesure où, comme le souligne A. Tabensky, "soucieux de ne pas rater son tour, l'apprenant se précipite et arrive avant le moment voulu avec une perte subséquente de coordination dans l'échange." (1997, p.210) Le paradoxe vient précisément du fait que cette préparation écrite et minutieuse a fondamentalement pour objet d'anticiper ces ruptures qui font peur. De plus, les participants qui lisent ou récitent ce qu'ils ont écrit ennuiant la plupart du temps leur auditoire et manquent le contact qui s'établit par le regard d'une présence actuelle. En effet, ils sont l'objet d'une confusion entre la pratique d'énoncés figés dans une interaction centrée principalement sur la transmission d'un message et la réalisation d'énoncés porteurs de sens car tenant compte de l'attitude langagière de l'autre et s'ouvrant par conséquent à des adaptations et des remaniements constants. C'est ainsi que la préparation écrite fait tout converger vers l'unité d'un comportement, illustration d'un destin arrêté d'avance par sa justification, amenant en l'occurrence le participant à rejeter

le double plan du jeu de rôle pour reconnaître et accepter un rôle unique, celui de l'apprenant.

En fait, nous voyons ainsi comment la préparation écrite, à l'image de toutes les programmations, nous éloigne sensiblement de l'expérience réelle car, comme le suggère E. Goffman, "une action est réelle lorsqu'elle est davantage qu'un simple exercice." (1991, p.71) Or, la préparation écrite de l'interaction orale de face à face nous conduit sur le terrain de la manipulation dans la mesure où elle traduit une volonté de changer le cours des choses par le biais d'une détermination anticipée d'une activité qui est réellement de l'ordre de l'imprévisible. De cette sorte, à travers la préparation écrite des jeux de rôle, nous avons affaire à une *fabrication bénigne*. Mais nous reviendrons sur la problématique de la transformation à la fin de ce chapitre. En attendant, au-delà du par coeur superficiel de la répétition, il semble bien que l'improvisation est l'unique conduite possible lorsque tout est irrévocable et ne peut ni se préparer ni se répéter comme la conversation informelle.

2.5.4. La problématique de l'improvisation

De fait, *l'improvisation ne peut se répéter, d'où son unicité*. L'improvisateur ne peut pas a priori revenir sur ce qu'il a fait tandis que "planificateur et combineur pourront toujours revenir sur ce qu'ils viennent de faire, rappeler le temps à défaut de le retenir, ils ne sont pas livrés à la nécessité qui fixe leur action en la produisant." (J-F. de Raymond, 1980, p.35) Comme nous le voyons, dans ce moment unique et de vérité, l'improvisateur ne peut se raccrocher qu'à lui-même, n'ayant pas de texte écrit préparé et plus ou moins mémorisé. C'est alors qu'il cherche à retrouver les vertus du commencement, de la première fois, intéressé non pas par le produit si ce n'est par le processus qui y conduit, par la chose en train de se faire et, surtout, en train de naître, *in statu nascendi*. Un tel processus prend une valeur particulière sur notre terrain de recherche, terrain où l'apprenant doit être capable de revivre les premières émotions, les premiers mouvements et les premiers balbutiements du langage et ce, de manière continue, afin de créer au fur et

à mesure que l'échange progresse. En effet, l'improvisation lance un devenir qu'elle ne contient pas, initiant à chaque instant la continuation bien que discontinue par rapport à ce qui l'annonce. C'est ainsi que le possible est créé a fortiori, enrichissant le futur d'une nouveauté qui n'y était pas contenu. "L'improvisateur s'inspire ainsi de ce qu'il fait et trouve en faisant, ce qu'il trouve relançant son acte de même que cet acte le fait encore trouver, à la jonction de l'extemporanéité (...) et de la contemporanéité (...)", nous précise J-F. de Raymond (1980, p.127) Il s'agit alors d'un entraînement qui trouve en disant la matière et les raisons de poursuivre, et qui nécessite d'être attentif au moment présent et d'anticiper sur ce qui va se passer. Une telle description évoque la recherche même car l'improvisation suppose une insatisfaction face au réel dont elle démontre l'insuffisance. C'est ainsi que P. Brook, homme de théâtre épris de recherche, a basé cette dernière sur l'improvisation en tant que méthode d'exploration et d'entraînement. Il reprend de cette sorte le chemin ouvert par des hommes comme C. Stanislavski qui voyait l'improvisation comme une activité fondamentale pour stimuler le subconscient ou la mémoire affective dans le but d'accoutumer l'acteur à vivre sur scène. Par la suite, un dramaturge comme B. Brecht témoignait de l'intérêt des comédiens pour l'improvisation en exprimant que ces derniers penchaient par nature vers cette matière déductive parce qu'elle leur permet au plus tôt de jouer le comédien lui-même, ce type de comédien dont ils rêvent et qu'ils tiennent par-dessus tout à jouer, beaucoup plus que le personnage particulier et concret du rôle. Aujourd'hui, les troupes théâtrales n'ont jamais autant recouru à l'improvisation pour la création. C'est ainsi que les acteurs doivent recréer, en les incarnant librement dans un second temps, les personnages qu'ils ont interprétés à partir du texte joué. Les qualités de ce vécu qu'ils n'oublient pas, fournissent une base solide pour l'improvisation, bénéficiant alors de la rémanence d'une émotion qui n'a pas été libérée totalement dans le jeu et dont ils conservent toutefois une empreinte qu'ils peuvent exprimer pleinement. Mais l'improvisation est également devenue un recours pour la formation des acteurs. Il n'est pas étonnant alors que nous puissions envisager l'usage de l'improvisation sur le terrain didactique, privilégiant la disposition de l'être, l'aptitude à l'empathie, sur la préparation

laborieuse. En fait, l'évolution du monde actuel nous permet de penser que l'improvisation s'adapte parfaitement aux rythmes et aux modes de pensée modernes. En effet, le changement est le mode d'exister quotidien d'aujourd'hui. Le rythme temporel se précipite, les composants de notre existence sont devenus le périssable, la nouveauté et la diversité. Tout nous apparaît ainsi sous l'angle de l'éphémère. D'où la brièveté des relations, le renouvellement des informations dans une vie exigeant notre adaptation rapide aux stimulations et un entraînement à des décisions auxquelles nous n'avons pas le temps de nous préparer. C'est ainsi que l'improvisation peut avoir des répercussions plus que bénéfiques pour le terrain des apprentissages en général, en ouvrant la voie du savoir et de l'apprentissage comme si on inventait, conciliation de la conservation des acquis et de l'innovation.

Cependant, dans le domaine de la didactique et plus particulièrement celui des langues étrangères, la spontanéité se voit souvent gelée au profit de la programmation et de la répétition. Pour cette raison, l'improvisation pourrait revêtir une importance considérable dans un domaine trop planifié et qui sanctionne l'impréparation tout en rejetant l'imprévu. De fait, elle rend caduc la séparation entre conception et action, restituant une unité entre ces fonctions habituellement séparées. Or, comme le suggère J-F. de Raymond, "cette conception qui retrouve l'improvisation et la composition l'une dans l'autre, caractérise le moment d'une culture qui ne dissocie pas l'unité de la création productive ou reproductive." (1980, p.23) C'est ainsi que l'improvisation représente un mécanisme de composition supérieur et, lorsqu'il s'agit d'un jeu de rôle, elle illustre cette capacité considérable à ajuster et calibrer nos niveaux d'engagement et d'attention de sorte que la conversation transformée devienne très efficace grâce à l'activité de cadrage permanent nécessaire.

Par ailleurs, l'improvisation stimule les capacités mnémotechniques. En effet, les participants au discours improvisé sont beaucoup plus influencés par le contenu de ce dernier que ceux qui font une lecture orale ou tente de le reproduire par coeur. En reformulant ce discours dans leurs propres termes, ils y mettent des arguments personnels

à même de provoquer une conviction et un changement de comportement. C'est alors que l'improvisation réduit au minimum les médiations et l'improvisateur réussit à maîtriser progressivement le bredouillage, l'hésitation et la multiplicité des tentatives grâce à l'acte s'accomplissant ici et maintenant. Toutefois, si l'improvisation comme acte tend effectivement vers une vérité de l'être, elle n'offre jamais de réponse définitive. De fait, un de ses caractères essentiels est représenté par cette possibilité d'y revenir sans que cela prête à répétition dans la mesure où l'expérience peut se multiplier à l'infini tout en laissant libre à chaque fois d'avancer des hypothèses sans crainte de l'erreur définitive. De cette manière, l'improvisation repose sur le principe du droit à l'erreur, droit qui permet d'essayer chaque fois une réponse par rapport à la situation, convaincu que la solution ne peut venir que de la somme des improvisations, donc la somme des échecs et des réussites, d'où qu'elle représente l'art des ruptures.

2.5.4.1. L'improvisation ou l'art des ruptures

Les ruptures principales sont des ruptures de cadre, ruptures qui relèvent du contexte des expériences négatives et qui, en tant que phénomènes de désorganisation, sont susceptibles de se développer dans les conversations informelles de face-à-face. C'est ainsi que l'arrêt même de l'interaction marque souvent un échec bien que nous ne soyons jamais contraints de poursuivre. Il est vrai que la continuation nécessite un renouvellement constant et que nous sommes prêts à tout pour éviter cette rupture susceptible de provoquer un manque de confiance et de nous faire *perdre la face*. En fait, comme nous l'avons suggéré auparavant, la plus grande rupture est souvent celle qui précède le commencement, d'où le recours à des rituels ou à la politesse pour sauver la face. (Brown P., Levinson S., 1987)

Pourtant, sans le silence, l'interaction orale de face-à-face et ses paroles n'ont plus aucun sens et nous verrons par la suite que ce silence peut réellement avoir un statut discursif. Par ailleurs, comme le souligne Arshad Malik, nous pouvons repérer “deux grands registres des silences: les silences comme symptômes et les silences comme stratégies

d'actions communicatives décrivant les conduites défensives/offensives.” (J . Cosnier et autres, mai 2000, p.149) C'est ainsi que, dans le face-à-face, le silence peut aussi bien révéler l'incompréhension et l'insécurité que la compréhension et la confiance.

Or, précisément, cette confiance est fondamentale a priori pour commencer et, dans le même temps, l'improvisation, une fois initiée, génère de la confiance. En effet, la simultanéité entre la conception et l'acte qui commande les improvisations foment une dynamique réparatrice car unificatrice. Or, “la réparation de la séparation conduit vers l'être qui justifie le dynamisme de l'improvisation et l'acte auto - créateur qui répare les coupures, les manques et les échecs”, nous dit J.F. de Raymond (1980, p.125) De cette manière, l'improvisation garantit l'unité de ce que nous disons, de ce que nous pensons et de ce que nous faisons, permettant ainsi l'unité de l'interprétation et de la transformation. Cette unité se révèle alors fondamentale pour conduire notre devenir dans la conversation informelle ou dans sa transformation, afin de pouvoir imposer nos choix sur nos hésitations, a fortiori lorsque l'urgence de la situation oblige à se concentrer sur les exigences immédiates et sollicite une spontanéité qui pare et invente. L'improvisation, art des ruptures, devient alors l'art des réflexes.

Par ailleurs, nous ne pouvons oublier que l'improvisation qui nous intéresse est celle de l'interaction. Cela suppose un traitement de la rupture non plus au niveau individuel mais également au niveau duel ou plus. C'est ainsi que la rupture peut se jouer au niveau de la relation. De fait, toute rupture de contact peut résulter définitive. C'est alors que la coopération entre participants représente la base indispensable pour développer l'interaction dans sa continuité, coopération que nous aurons l'occasion de matérialiser dans la troisième partie de cette étude.

Nous voyons donc comment l'improvisation symbolise à la fois un art de la rupture mais aussi un art de la continuité, cette continuité étant vitale dans la conversation informelle, a fortiori si elle est transformée et à travers une langue étrangère. C'est ainsi que E.Goffman nous rappelle que “les ruptures de cadre ne font guère de difficultés tant qu'elles restent mineures, tant qu'elles ne menacent pas la continuité et la viabilité des cadres établis.”

(1991, p.374) L'activité improvisée permet de cette sorte un entraînement au cadrage et au recadrage mais il faut pour cela que le cadre établi comme référence soit le même pour tous les participants. Nous verrons par la suite que certaines transformations mettent en péril cet accord et, par conséquent, la continuité des cadres et de l'interaction. C'est alors que les ruptures sont difficilement intégrées et que les interactants les subissent de telle manière que la continuité est menacée à tout moment. Mais lorsqu'il y a continuité des cadres, l'improvisation peut jouer son rôle à plein, s'appuyer sur la spontanéité pour développer l'art de la rupture en question et devenir une véritable technique.

2.5.4.2. L'improvisation comme technique

Nous avons déjà envisagé l'improvisation comme technique dans une partie antérieure de ce chapitre (cf. 2.4.4.). A ce moment de notre étude, nous avons commencé à définir dans ses grandes lignes la spontanéité que nous nécessitons, en l'occurrence l'expression d'une intention significative ou désir de commencer, fruit d'un entraînement spécifique.. Pour aller plus loin, il semble d'ores et déjà que la spontanéité en tant que réflexe conditionnel ne peut nous satisfaire pleinement. En effet, cette dernière représente certes un acte de défense contre les ruptures mais un acte ponctuel, une sorte de spontanéité de la fuite ou de l'évitement. Or, la spontanéité dont nous avons besoin "n'opère pas dans le vide mais en relation avec des phénomènes déjà structurés, à savoir les *conserves culturelles et sociales*", pour reprendre un argument de A. Tabensky (1997, p.23) Il s'agit donc d'une spontanéité, mélange d'engagement et d'acquisition, pouvant s'apprendre à travers un ensemble de techniques qui permettent de répondre à une gamme très étendue de situations plus ou moins problématiques. Nous avons affaire alors à des ressources certes marquées plus ou moins du sceau de l'habitude mais qui proposent des réponses adaptées et permettent l'intégration de la rupture. La créativité et son originalité ne viennent qu'ensuite, dans une étape ultérieure, une fois intégrées les ruptures. C'est ainsi que l'apparente facilité de la spontanéité improvisatrice résulte en grande partie d'un apprentissage de techniques et que le laisser-faire ne peut conduire qu'à l'échec.

J. L. Moreno lui-même parle de la nécessité de s'imposer un minimum de limites et de discipline pour arriver à un certain degré de créativité tandis qu'un homme de théâtre tel que J. Grotowski pense que la spontanéité fournit concrètement l'élan pour l'action que construit la rigueur. En fait, de la même façon que toute spontanéité n'est pas créatrice, toute spontanéité connaît des limites. En effet, il n'est pas possible de vivre continûment un mouvement de spontanéité car il dépend de facteurs biologiques, "son cycle physiologique (étant) celui de l'émotion". (J-F. de Raymond, 1980, p.40) C'est ainsi que la spontanéité suit le rythme du flux émotionnel, montant et décroissant, donc sans continuité régulière, et ne suffit pas pour prendre l'initiative et choisir. De cette sorte, l'improvisation et le jeu de rôle improvisé requièrent aussi l'expérience et, notamment, celle des cadres et le participant inspiré possède avant tout l'inspiration de sa technique et l'aptitude improvisatrice de son savoir-faire.

Nous voyons donc comment toute improvisation part d'un donné, d'une histoire, bref d'un savoir mais un savoir situé en deçà du réel à l'image de celui que véhicule l'interaction de face-à-face de deux participants lors d'une conversation informelle, transformée ou pas. D'où la nécessaire et constante attitude inductive pendant le processus évolutif de l'interaction, processus intégrant des phases successives d'*identification* et de *distanciation*. C'est ainsi que le jeu de rôle improvisé doit être vécu comme un *mouvement entre*, entre parole et silence, entre situation et rôles, entre rôle/personne et rôle/personnage, c'est-à-dire comme une dynamique interactionnelle et interpersonnelle où le participant doit toujours privilégier la situation sur les rôles car, si dans un premier temps il peut s'identifier plus ou moins à un personnage, cette identification a du bon s'il évite la possible utilisation de stéréotypes, ce qui suppose, comme le suggère J-M. Caré (1983), des éléments minimaux narratifs et biographiques du personnage, mais également la nécessité d'être capable de changer de rôle à tout moment et, notamment, de passer du rôle/personnage au rôle/personne d'apprenant afin de ne pas s'enfermer dans un rôle/personnage unique.

Le fait que l'improvisation se présente comme une technique ouvre d'amples perspectives en ce qui concerne son apprentissage. Aussi, pour être performant dans les jeux de rôles improvisés, il est nécessaire de s'entraîner, de pratiquer de nombreux exercices préparatoires. En effet, il ne faut pas oublier que cet apprentissage ne peut être qu'indirect. J-F. de Raymond nous dit à ce propos que “les moyens techniques sont inventés comme une protection contre les interruptions possibles de l'improvisation dont l'apprentissage renvoie à celui de l'existence comme celui d'un savoir-faire à celui d'un savoir être; il manifeste directement ce dont est capable le sujet compte tenu des circonstances.” (1980, p.56) D'où cet apprentissage relève de l'initiative, en l'occurrence de la participation et de la coopération. Cette initiative prend d'autant plus de relief que la pratique improvisée, tout comme la conversation informelle, se déroule toujours en temps réel.

2.5.4.3. L'improvisation ou la composition en temps réel

L'improvisation est cet acte qui contracte dans l'instant la conception ou composition et son exécution habituellement ultérieure. De fait, le délai entre les deux se voit supprimé par l'immédiateté de l'acte et “l'improvisation opère l'intersection de l'extemporanéité, (...) où l'être humain transcende un instant sa condition temporelle vers ce que son insatisfaction absolutise, et de la contemporanéité avec soi, avec l'autre (...).” (J.F. de Raymond, 1980, p.111) D'où la nécessité d'une certaine maîtrise du temps pour à la fois s'y livrer et maintenir le délai, mais aussi le paradoxe de la tendance à définir l'improvisation par rapport à la composition dès que cette dernière se différencie de la première. Pourtant, il semble que l'improvisateur maintient toujours une supériorité sur le compositeur qui ne peut ou ne sait improviser, du fait du pouvoir de la pratique qui fait et qui transforme. N'oublions jamais que l'improvisation représente l'essence même de la composition et qu'il est donc absurde de la traiter comme une anti-composition. En fait, il s'agirait plutôt de la composition par excellence où l'improvisateur vit le temps de son acte comme celui de son existence, révélant ainsi sur le moment la nature de la composition. Nous avons affaire alors à une rationalité de l'infiniment petit, dans la mesure où la

rapidité de l'acte supprime le délai tout en maintenant la réflexion. C'est ainsi que, dans le jeu de rôle improvisé comme dans la conversation informelle de face-à-face, l'interactant doit sans cesse faire appel à des procédés, des ressources, pour recomposer le délai qui lui manque et poursuivre en donnant l'impression du continu. Mais son action ne se limite pas à ces ressources. En effet, l'improvisation est également tournée vers le futur dans la mesure où elle est toujours à la fois commencement et annonce.

C'est ainsi qu'elle incarne le mouvement par lequel un sujet tend vers ce qu'il voudrait être “pour devenir contemporain de ce personnage qu'il n'est pas encore tout à fait, par des essais, des tentatives où il hasarde gestes et paroles jusque là étrangers à lui, mais avec lequel il a quelques affinités (...)” commente J-F. de Raymond (1980, p.136) D'où l'énorme intérêt du jeu de rôle improvisé dans l'apprentissage oral de l'interaction de face-à-face à travers une langue étrangère. Cette activité foment la vivacité nécessaire pour assimiler sans délai ce qui est dit à ce qui précède grâce à une synthèse du passé immédiat et du futur proche pressenti. Cela suppose bien sûr une bonne double synchronisation telle que nous l'avons définie auparavant (cf. 2.4.5.). Cette *double synchronisation* passe certainement par l'analyseur corporel qui permet de déchiffrer physiquement la suite en lisant le connu et dont nous aurons l'occasion de reparler.

Mais l'intérêt grandit encore lorsque nous observons comment le caractère improvisé de la transformation permet au participant de trouver ce qu'il n'aurait jamais réussi à atteindre dans la tiédeur et l'absence du moindre risque du temps différé. Cette réussite stimule souvent l'auditeur ou le public qui assiste en direct au discours qui s'enfante au fur et à mesure qu'il est prononcé. Il s'agit alors d'un acte de créativité permettant de préciser la frontière entre le savoir et l'ignorance, donc une conquête sur cette ignorance grâce à la multiplication des appels aux connaissances, aux regroupements de ces dernières, à leurs associations, leurs parallèles ou leurs oppositions. J-F. de Raymond nous dit à ce propos que “rien ne réjouit autant l'esprit que ce sentiment d'avoir trouvé dans l'acte, d'avoir parlé sa pensée, et ne captive autant le public auquel on transmet en trouvant au lieu d'avoir trouvé pour dire.” (1980, pp. 72-73)

Nous voyons alors comment les improvisateurs n'ont jamais la possibilité de tuer le temps. Par contre, ils ont toujours celle d'en gagner, marquant le rythme et le délai à leur manière. Cet art du rythme et du délai dans la composition en temps réel qu'est l'improvisation facilite grandement l'apprentissage et l'acquisition de formes langagières et linguistiques. Déjà J. L. Moreno supposait que l'apprentissage pendant une forme spontanée était susceptible de se transformer plus tard en expression spontanée parce que la langue étrangère apprise de cette manière se connecte substantiellement à la vie de l'apprenant au lieu de rester un corps étranger à son appareil mental. En fait, nous nous rendons compte comment parler et interagir dans une langue étrangère, au-delà de la question de l'apprentissage de cette langue, requiert fondamentalement une mise à l'épreuve du temps réel, temps qui est celui de l'action. C'est ainsi que les phrases prononcées pendant l'improvisation font partie de la mémoire vivante et comme le souligne Danièle Sallenave: "On n'oublie jamais ce qui est de l'ordre de l'essentiel." (D. Sallenave, 1994)

Il se confirme donc que l'activité dont nous avons besoin pour développer l'interaction orale de face-à-face en langue étrangère sur le terrain de l'apprentissage guidé de cette langue est le jeu de rôle improvisé. Toutefois, il nous reste à résoudre la question du type de transformation le plus adapté afin que les interactants/apprenants puissent reconstruire le délai et développer le cadrage de l'activité dans les meilleures conditions. A cette fin, nous allons étudier le jeu de rôle improvisé dans le cadre des deux grands types de transformations, en l'occurrence la fabrication et la modalisation.

2.5.5. Le jeu de rôle improvisé comme fabrication

L'ouverture que crée l'improvisation dans les transformations de l'interaction de face-à-face suppose toujours une structure de référence, un cadre sur lequel s'appuyer constamment, sinon le développement de cette improvisation peut résulter compliqué. La question de la structure de base s'avère donc fondamentale et nous interpelle quant au type de transformation. En effet, il faut que le cadre soit épuré, c'est-à-dire que la relation au cadre de tous les participants au jeu de rôle improvisé soit claire. Une telle contingence

signifie que non seulement le cadre est clairement défini mais en outre que le rapport au cadre de chaque participant est clair. A ce propos, E. Goffman précise: “Dire qu'un cadre est clair, ce n'est pas seulement dire que chaque participant a une manière correcte de voir ce qui se passe, mais aussi qu'il y a une manière correcte de voir le point de vue des autres, ce qui inclut leur manière de voir ce point de vue.” (1991, p. 331) Or, nous savons que la transformation fabriquée se caractérise précisément par une différence de point de vue par rapport à ce qui se passe.

De fait, la fabrication développe un phénomène de groupements caractérisés par l'identité des individus et provoquant des réactions défensives ou conformistes difficilement compatibles avec les attitudes recherchées. Une des grandes séparations que foment la fabrication concerne la coupure entre *actants et consommateurs*, en l'occurrence entre acteurs et spectateurs, entre ceux qui font pour les autres et ceux qui observent. Une telle séparation est incompatible avec l'improvisation qui revendique au contraire une unification des fonctions au sein de l'activité, d'où une nécessaire participation de tous et un point de vue partagé. C'est ainsi que la séparation des points de vue idéalise le rôle de l'acteur, provoquant alors un phénomène de rejet en ce qui concerne la recherche en direct, dans la mesure où s'impose l'idée que nous n'avons point besoin de chercher pour trouver. Une telle conception freine la mise en commun des connaissances et la coopération entre participants au jeu de rôle improvisé, créant ainsi un vide dans lequel s'engouffrent toutes les anxiétés individuelles. Or, l'anxiété maximale provient de la situation où nous savons plus ou moins que notre cadrage n'est pas correct et que, malgré tout, nous agissons sans faire appel à notre aptitude habituelle pour nous orienter de manière réaliste dans le monde. C'est alors que nous sommes “confortés dans l'erreur par d'autres que nous, qui nous aident ou qui s'opposent à nous mais qui savent, eux, de quoi il retourne, puisqu'ils sont les instigateurs de ce qui nous arrive.” (E. Goffman, 1991, p.121) Lors du jeu de rôle improvisé dans l'apprentissage guidé d'une langue étrangère, la manipulation consiste à tenter de faire croire que le cadrage de référence correspond à celui de la langue cible et, à travers cette fabrication, de foment l'usage exclusif de cette

dernière langue, rejetant alors toute référence aux cadres de la langue et la culture maternelles. C'est ainsi que nombre de professeurs suscitent des fabrications, avec ou sans bonne foi, proposant des mots, des expressions ou des phrases toutes faites dans le but qu'elles soient présentées comme s'il s'agissait d'interactions réelles. Cela oblige les participants au jeu de rôle qui n'a rien d'improvisé à passer par des modes d'expression fixés, à classer leurs actions dans des catégories ou des moules sociaux qui risquent de provoquer un retard dans l'apprentissage.

Le jeu de rôle comme fabrication passe toujours par une tentative d'identification forcée où les participants essayent tant bien que mal d'interpréter leurs rôles comme s'ils pouvaient parler comme des natifs. Mais cette volonté d'identification intégrale, fruit de la peur des ruptures, donc la peur des erreurs, entraîne les participants vers une rupture plus grande encore. En effet, comme le suggère E. Goffman, l'inévitable découverte, à un moment ou à un autre, de la manipulation, même bénigne, altère profondément chez les apprenants la capacité à entreprendre de nouveau l'activité en question.

Or, cette résistance à une activité peut très vite se généraliser en une résistance par rapport à la langue et la culture d'apprentissage, a fortiori si une telle résistance existait antérieurement. Les symptômes sont bien connus des professeurs, en l'occurrence le refus de parler la langue étrangère, la crainte face à tout changement d'ordre méthodologique, la peur d'essayer de nouvelles formes linguistiques, etc. En fait, nous avons affaire à une des plus vieilles stratégies au monde, l'apprenant laissant croire très souvent qu'il est dupe pour en tirer toutes sortes d'avantages et, notamment, inverser le cadre, imposant alors celui maternel pour rejeter celui de la langue cible.

Une autre résultante possible de la fabrication et du mythe de l'identification intégrale qui l'accompagne est illustrée par les comportements de narcissisme et d'exhibitionnisme qui transforment les conduites des participants à l'activité en une sorte de volontarisme. C'est alors qu'ils écartent toutes les réactions de leurs interlocuteurs, leur interdisant de s'engager dans la situation. Un tel comportement s'observe notamment lorsqu'un

participant transforme artificiellement sa voix, son accent et ses intonations de manière à s'identifier au natif, rompant toute complicité avec les autres. Néanmoins, la trahison et la rupture du cadre ne tardent jamais très longtemps.

De cette manière, nous voyons comment la version fabriquée du jeu de rôle improvisé est incompatible non seulement avec ce type de transformation mais aussi avec le projet de développement d'interactions transformées de face-à-face dans l'apprentissage oral d'une langue étrangère.

2.5.6. Le jeu de rôle improvisé comme modalisation

Le jeu de rôle improvisé suppose la *participation* et la *coopération* du groupe entier à toutes les étapes de l'activité. Or, si la fabrication peut engendrer un certain niveau de participation, il est clair que la coopération n'y existe pas. Par contre, toute modalisation du jeu de rôle improvisé, grâce au partage du même point de vue pour ce qui est du cadrage, va permettre de développer simultanément la participation et la coopération. C'est ainsi que la transformation improvisée peut jouer à plein son rôle de pratique de dévoilement qui suppose la présence de l'autre pour la provoquer et lui répondre. En fait, le jeu de rôle improvisé requiert toujours a priori l'installation d'un climat de confiance et de tolérance par le biais de la constitution d'un groupe/classe solidaire à même de garantir la sécurité nécessaire face à l'insécurité du monde.

De cette sorte, lors du jeu de rôle improvisé modalisé, les protagonistes sont toujours conscients de la présence du public, présence attentive et rarement indifférente qui les sécurise et les encourage. Les rapports entre acteurs et spectateurs sont alors des plus libres et des plus directs, chacun d'entre eux pouvant intervenir à tout moment. Les premiers ont simplement quelque chose à communiquer aux autres et cette attitude constitue la trame de tout ce qu'ils font. En fait, il ne faut pas oublier que ceux qui jouent les rôles de protagonistes dans le temps réel de l'improvisation ont été et seront à leur tour spectateurs de leurs propres spectateurs. Une telle situation facilite la réparation de la séparation entre *actants* et *expectants* comme le souligne J-F. de Raymond, pour ne plus

avoir dans le groupe que des *actants*. C'est alors que délégation et identification intégrale disparaissent d'elles-mêmes et que le caractère interactif de l'activité stimule la recherche publique et en direct où “celui qui cherche à trouver, suscite chez l'autre comment trouver ce qu'il cherche (...).” (J-F. de Raymond, 1980, p. 145)

Nous conserverons dorénavant le terme d'*actant* pour parler de ces acteurs de leurs apprentissages et surtout de leurs transformations improvisées, qui font corps avec leur instrument au point de créer directement par lui, à la différence de l'acteur qui interprète ou représente ce qui a été arrêté d'avance. En effet, c'est en situation que l'actant donne toute sa mesure, révélant alors des qualités insoupçonnées grâce à l'implication non seulement de sa personne mais également de tout le reste du groupe.

C'est ainsi que nous nous rendons compte que toute improvisation de transformations ne peut se développer qu'à l'intérieur d'un groupe, d'une société, donc dans un cadre culturel commun et selon des codes partagés. La spontanéité minimale nécessaire pour le jeu de rôle improvisé est impossible sans un cadre commun de référence pour tous les actants. Or, dans l'apprentissage guidé d'une langue étrangère, ce cadre de référence ne peut être autre que le cadre partagé habituellement par la majorité des actants, en l'occurrence le cadre culturel et langagier maternel. L'improvisation dans une autre langue et une autre culture réclame l'apprentissage d'une spontanéité nouvelle, apprentissage qui requiert du temps et des ressources, d'où la difficulté du jeu de rôle improvisé fabriqué.

En effet, pour apprendre la nouvelle spontanéité et passer à un nouveau cadre culturel et langagier, il nous faut ce que E. Goffman nomme *une continuité des ressources*, donc des *ressources de la continuité* qui permettent à l'actant une activité parolière et physique adaptée à la nouvelle situation grâce à des nouvelles formulations et reformulations, des ajustements, des anticipations et autres demandes d'explicitations. La participation et la coopération de tous les actants au jeu de rôle improvisé comme modalisation fomentent alors la mise en commun et le développement de ces ressources de la continuité, véritables instruments de passage d'une culture à une autre, d'un langage à un autre et d'une langue à une autre dans le temps réel de l'interaction transformée et improvisée de face-à-face.

Toutefois, pour réussir à mettre en place une telle dynamique, nous avons vu auparavant que les actants ne peuvent s'enfermer dans une interprétation désireuse d'atteindre une identification plus ou moins intégrale. D'ailleurs, ni les enfants, ni les acteurs amateurs, ni la plupart des acteurs professionnels n'y réussissent. Il leur faut donc arriver à combiner de manière harmonieuse l'action et l'évaluation de leur action, les deux s'enchaînant naturellement et sans problèmes. Un tel dédoublement ne représente en rien une division mais plutôt une dialectique interne qui se manifeste sous la forme d'une alternance entre rôle/personne et rôle/apprenant ou rôle/personnage et rôle/apprenant selon la situation interprétée. C'est alors qu'un équilibre dynamique se met en place, équilibre entre identification momentanée ou esquisse d'identification et distanciation par rapport à cette identification à travers le rôle/apprenant illustré par les ressources de la continuité, lien fondamental entre les cultures et support incontournable de l'apprentissage et l'acquisition d'une compétence en interaction orale de face-à-face en langue étrangère.

Comme nous le voyons, il semble que l'approche modalisée du jeu de rôle improvisé offre des perspectives a priori supérieures à celles de l'approche fabriquée en ce qui concerne la pratique de cette activité. Nous nous proposons donc de vérifier à l'analyse une telle comparaison dont les résultats pourront éventuellement nous aider dans le futur pour les choix didactiques associés au développement d'une compétence en interaction orale de face-à-face à travers une langue étrangère.

Deuxième Partie

VERS UNE PHENOMENOLOGIE DU LANGAGE

CHAPITRE 3

LA PAROLE OU LE LANGAGE COMME ETRE

3.0. Introduction

Notre étude a pour objet le développement d'instruments analytiques et méthodologiques à même de favoriser l'apprentissage oral des interactions de face-à-face en langue étrangère. Dans ce but, nous avons défini le jeu de rôle improvisé comme activité phare. Or, l'improvisation, en tant que dynamique de l'interaction transformée, révèle *l'essence du langage*, donc ramène à cette essence, d'où son intérêt pour des apprenants d'une langue étrangère car, comme le souligne M. Merleau-Ponty, les mots sont en nous comme une essence à la fois précise et générale.

Toutefois, il semble qu'il y ait deux langages, le langage acquis et qui disparaît derrière le sens dont il est le porteur, et celui qui se développe dans le moment de l'expression et qui va précisément nous amener des signes vers le sens. De fait, “quand quelqu'un a su s'exprimer, les signes sont aussitôt oubliés, seul demeure le sens, et la perfection du langage est bien de passer inaperçue”, précise M. Merleau-Ponty. (M. Merleau-Ponty, 1969, p.16)

Ce dernier évoque alors le *langage parlé* qu'il oppose au *langage parlant*. Or, c'est bien ce langage parlant qui nous intéresse, car notre perspective n'est pas le résultat

déposé du langage, mais le langage dans son opération d'origine, de saisir l'opération elle-même, en train de se faire.

C'est alors que "les mots (...) transportent celui qui parle et celui qui les entend dans un univers commun, mais ils ne le font qu'en nous entraînant avec eux vers une signification nouvelle (...)." (M. Merleau-Ponty, 1969, pp. 122-123)

Nous voyons ainsi comment la phénoménologie ajoute à la connaissance du langage et de la langue l'expérience de ce langage et de cette langue en nous, expérience où nous sommes co-présents physiquement et où un ensemble complexe de normes régit ce qui nous arrive. Or, nous avons vu avec E. Goffman que les normes en question font partie de la gestion des unités de participation, des territoires du moi et de la situation ou encore des signes du lien, donc de l'expérience des cadres. D'où le rapprochement entre M. Merleau-Ponty et E. Goffman, entre une phénoménologie du langage et l'ordre des interactions et de l'expérience des cadres, rapprochement suggéré non seulement par les paroles du philosophe citées auparavant mais surtout par la longue citation de ce dernier dont fait usage le sociologue canadien en conclusion de *Les cadres de l'expérience*. A ce propos, si E. Goffman fait siennes les paroles de M. Merleau-Ponty, il ajoute néanmoins une restriction dans le sens où le philosophe aurait négligé la dimension de l'interaction.

Toutefois, pour ce qui concerne notre étude, une fois posé le modèle d'activité dans l'ordre de l'interaction, il nous a semblé intéressant d'approfondir théoriquement la dimension du langage recherchée en entreprenant un voyage à rebours vers le mouvement phénoménologique proposé par le philosophe qui a justement inspiré E. Goffman pour son analyse des cadres de l'expérience.

Or, si tout autre est un autre moi-même comme l'exprime le philosophe français, alors tout locuteur, plus que d'agir sur l'autre, cherche à agir sur lui-même à travers l'autre, donc à se justifier et, surtout, à mieux comprendre ce qu'il vise. C'est ainsi que son acte langagier et ses signes fonctionnent comme un miroir de sa *parole*, l'aidant à mieux comprendre cette parole, donc sa propre détermination et ses propres intentions.

Nous voyons comment il est intéressant d'ores et déjà d'approfondir la relation entre *parole* et *langage* dans leur synergie, la parole étant vue tel un vide déterminé et le langage renvoyant toujours à un être.

3.1. Le langage renvoie à un être

Aussi, la difficulté même de traiter le langage vient du fait que “ni fin ni moyen, il est toujours mêlé à des entreprises qui le dépassent, toujours jaloux de son autonomie, assez puissant pour s'opposer à toute fin qui ne serait que délibérée, il n'en a aucune à nous proposer si enfin nous nous tournons vers lui et le consultons.” (M. Merleau-Ponty, 1969, p.158) Il ne nous reste alors qu'à être langage et à traiter ce dernier comme être. Une telle approche signifie que nous ne pouvons nous contenter du langage tout fait qui est réellement une manière de se taire et, de cette sorte, nous devons toujours penser que lorsque nous sommes langage, nous sommes en train de parler véritablement à quelqu'un mais en utilisant ce langage non pas comme un moyen ni comme une fin, si ce n'est comme un être, comme un véritable *style d'expression* tel que le suggère E. Goffman (1991).

En effet, plus qu'un simple moyen, le langage est cet être qui permet de nous rendre si présentes les personnes qui nous parlent, non pas à travers les mots mais à travers cette manière si particulière de nous interpeller, de commencer ou de terminer les phrases, de véhiculer des choses non dites ou encore de prendre congé de nos personnes. Nous avons affaire alors à un véritable style d'expression propre à chacun de nous. E. Goffman lui-même, évoquant la localisation dans les conversations de face-à-face, fait référence à la nécessaire évaluation de l'intensité des sons ou encore du mouvement des lèvres pour souligner finalement l'importance de l'identification du style d'expression du locuteur. Par ailleurs, il en arrive à faire l'hypothèse d'un style d'expression propre à chacun de nos rôles sociaux, donc adapté à notre âge, notre sexe, notre classe sociale, etc.

C'est ainsi que le langage exprime au moins autant par ce qui est entre les mots ou derrière les mots que par les mots eux-mêmes et que pour celui qui écoute, il ne peut se réduire à une opération de découverte en lui-même de significations déjà acquises. M. Merleau-Ponty va jusqu'à dire que: “Il est cette ruse par laquelle (...) l'orateur, touchant en nous ces significations-là, leur fait rendre des sons étranges, et qui paraissent d'abord faux ou dissonants, puis nous rallie si bien à son système d'harmonie que désormais nous le prenons pour nôtre. Alors de lui à nous, ce ne sont

plus que de purs rapports d'esprit à esprit.” (1969, p.21) Nous voyons de cette façon comment tout langage est indirect, allusif et, en quelque sorte, silence, d'où que la relation du sens à la parole ne peut plus être cette correspondance point par point, donc mot à mot, que nous avons très souvent pour ne pas dire toujours en vue.

Or, cette dernière vision correspond précisément au langage parlé, ce langage transparent dont le sens des signes n'est que sens extrait et isolé à l'état pur et qui a le pouvoir de résumer en un seul acte toute une expression en devenir, un langage qui représente en fait le plus haut degré d'un processus implicite, en l'occurrence le langage parlant, processus qui nous intéresse au plus haut point dans la mesure où, pour nous, l'idée d'une expression complète fait non-sens.

3.2. La signification comme écart de sens

Nous avons vu que le langage exprime au moins autant par ce qui est entre les mots que par les mots eux-mêmes. En fait, toute langue n'est qu'une suite de sous-entendus et croire que l'idée d'une expression adéquate serait celle d'un signifiant couvrant à la perfection le signifié telle une communication intégrale ne peut que nous conduire à des banalités. La communication dépasse ainsi toujours les mots et l'organisation systémique de ces mots ne fonctionne pas comme une addition de constituants mais plutôt telle une combinaison de ces constituants. C'est ainsi que l'expression accomplie n'est qu'un mythe cachant en fait une communication réussie, toujours due non pas à la compréhension maillon par maillon de la chaîne verbale mais à la reprise à son compte et au dépassement en l'accomplissant de la gesticulation linguistique de l'autre. D'où que M. Merleau-Ponty suggère que la clarté du langage est d'ordre perceptif.

Par ailleurs, le sens de toute interaction étant déterminé par le cadre de l'expérience, toute erreur ou ambiguïté de cadrage provoque inévitablement des erreurs et des ambiguïtés du sens véhiculé lors de cette interaction.

Ainsi nous voyons comment toute signification est liée en priorité à l'activité de cadrage. Mais qu'en est-il de la signification même? En fait, les mots en tant que signes un à un ne signifient rien, chacun d'eux exprimant moins un sens que marquant un écart de sens entre lui-même et les autres. De cette sorte, les termes d'une langue ne

se réalisent que par les différences qui apparaissent entre eux. Bien plus, M. Merleau-Ponty précise à ce propos que “les mots, les formes mêmes apparaissent comme des réalités secondes, résultats d'une activité de différenciation plus originaire.” (1969, p.47)

De cette sorte, si une langue est moins une somme de signes (mots et formes grammaticales et syntaxiques) qu'un moyen méthodique de différencier des signes les uns des autres et de construire un univers de langage, alors l'apprentissage de cette langue ne peut être basé uniquement sur l'apprentissage de la somme des significations morphologiques, syntaxiques et lexicales, a fortiori s'il s'agit de l'apprentissage oral de cette langue. En fait, ces connaissances sont loin d'être suffisantes pour acquérir la langue orale. Pour atteindre le sens et parler la langue étrangère, il nous faut donc posséder la langue comme principe de distinction, quelque soient les signes que nous pouvons spécifier, la langue en question ne se comprenant que par l'interaction de ces signes grâce à leur réunion qui fait sens. C'est ainsi que la signification langagière prédomine toujours sur le système langagier et que cette signification nous conduit progressivement vers la langue.

3.3. La signification conduit vers la langue

Suite aux observations précédentes, nous nous rendons compte que le pouvoir réel du langage est tout entier dans son présent, c'est-à-dire dans sa capacité à organiser les mots sur le moment de manière à leur faire dire plus qu'ils n'ont jamais dit et de créer ainsi en nous cette sensation d'aller aux choses mêmes et donc que la langue est calquée sur ces choses. Cette illusion est presque toujours liée à notre langue maternelle et entraîne la conviction que toute autre langue doit user des mêmes instruments pour capter les choses dans leurs formes. C'est ainsi que notre langue maternelle devient une référence absolue de l'expression bien qu'elle ne puisse en fait nous conduire réellement jusqu'aux significations, en l'occurrence jusqu'aux choses mêmes. D'où le caractère doublement erroné, dans l'apprentissage d'une langue étrangère, du rejet total de la langue maternelle ou de son imposition comme modèle à traduire.

De fait, nous ne comprenons que ce que nous sommes capables de projeter dans les paroles des autres et les signes que nous recevons ne font sens que si nous en avons déjà par devers nous la signification. “Un langage, en effet, qui ne chercherait qu'à exprimer les choses mêmes, épuiserait son pouvoir d'enseignement dans des énoncés de fait”, précise M. Merleau-Ponty. (1969, p.126) C'est ainsi que, dans l'apprentissage guidé d'une langue étrangère, l'usage de la langue maternelle doit correspondre avant tout à une perspective et une discussion sur les choses à même de susciter la recherche et de favoriser l'acquisition de la langue cible. Une telle réflexion renforce en parallèle la pratique improvisée des interactions transformées ou jeux de rôles vu que cette dynamique stimule la réalisation d'un devenir où le réel n'est plus le dépliement d'un possible, mais se construit au fur et à mesure en créant le possible a fortiori.

Nous voyons comment une telle réflexion peut nous permettre de préciser l'approche recherchée pour notre projet analytique et méthodologique. De fait, nous sommes conscients dorénavant que la quantité des signes à notre disposition importe peu si nous ne sommes pas capables d'aborder une langue tel un principe de distinction et, dans le prolongement, de stimuler la capacité à trouver de nouveaux signes à même de remplacer ceux existants.

Si le langage se fonde sur des rapports internes et que ces mêmes rapports se fondent sur le sens alors nous pouvons affirmer la transcendance de la signification par rapport au langage de la même manière que nous avons évoqué l'influence fondamentale du style d'expression sur la signification.

3.4. La signification comme garante de l'interaction

Si nous faisons nôtre la formule de M. Merleau-Ponty pour qui une langue est moins une somme de signes qu'un moyen méthodique de les discriminer les uns des autres, alors nous nécessitons une véritable praxis de la discrimination, de la distinction, dans les interactions transformées sur le terrain de l'apprentissage oral d'une langue étrangère. Le choix du jeu de rôle improvisé semble donc conforté en tant que pratique susceptible de fomenter de nouveaux emplois quant aux signes connus et reconnus

grâce à l'unicité de l'expérience et, ainsi, de permettre une évolution de l'ensemble des signes perçus. Mais, de plus, chaque acte partiel d'expression, en tant que acte commun du tout de la langue, ne se limite pas à projeter un pouvoir expressif accumulé en elle, mais recrée ce dernier et recrée la langue grâce à la vérification du pouvoir qu'ont les individus interagissant de dépasser les signes vers le sens. Or, le remplacement de sens équivalents offre une nouvelle structure permettant de mieux comprendre le cadre original. C'est ainsi que les signes envoyés et interprétés par les actants du jeu de rôle improvisé dans l'apprentissage d'une langue étrangère sont des signes recréés de cette langue, de véritables intersignes traduisant une idée du processus évolutif mais susceptibles de garantir une meilleure compréhension du cadre recherché en même temps qu'une *continuité des ressources* dans l'interaction grâce aux sens équivalents.

Il se confirme donc que c'est la signification qui garantit le développement de l'interaction, qu'elle soit transformée ou non, et qui nous permet à tout moment de la revivre, à condition évidemment que le moment de parole ait été suffisamment intense et intentionnel. C'est ainsi que M. Merleau-Ponty évoque: "Cette conversation qui m'a frappé, et où, pour une fois, j'ai vraiment eu le sentiment de parler à quelqu'un, je la sais toute entière, je pourrai demain la raconter à ceux qu'elle intéresse, (...) je n'aurai pas à rassembler des souvenirs distincts l'un de l'autre, je la tiens encore en mains comme une chose, le regard de ma mémoire l'enveloppe, il me suffira de me réinstaller dans l'événement pour que tout, les gestes de l'interlocuteur, ses sourires, ses hésitations, ses paroles reparassent à leur juste place." (1969, p. 16) De fait, grâce au sens, nous pouvons recomposer chaque interaction avec notre gorge, notre voix, notre visage, notre corps, notre intonation et aussi bien sûr les mots, les constructions et le rythme que je retrouve à chaque instant.

C'est alors que le choix du signe intervient dans la mesure où il peut y avoir plusieurs signes pour un même objet. Or, le choix du signe oriente l'expression tandis que le signe et son expression sont déterminés par leur interprétation au sens double du terme, en l'occurrence comme exécution et perception. D'où que le choix des signes et leur interprétation sont deux pistes fondamentales sur le terrain de recherche qui nous occupe, celui d'une parole vraiment expressive et d'un langage dans sa phase

d'établissement. Aussi, afin d'approfondir ces pistes, il nous faut d'ores et déjà définir et opter pour une parole qui ne choisisse pas uniquement un signe pour une signification reconnue a priori. Ce qu'il nous faut, c'est une parole qui se cherche à travers une intention de signifier sans a priori, une parole en train de se réaliser. Dans ce but, nous avons fait appel au concept de *parole* tel que l'a défini M. Merleau-Ponty.

CHAPITRE 4

LA PAROLE COMME INTENTION SIGNIFICATIVE

4.0. Introduction au concept de parole chez *M. Merleau-Ponty*

Dans le chapitre précédent, nous avons approfondi progressivement les notions et les relations entre langage et signification dans le but d'approcher une perspective nouvelle de la parole à même de nous permettre de jeter les bases d'un modèle d'analyse répondant à notre projet de recherche. Cela nous a permis de confirmer la nécessité d'une théorie de la parole qui ne soit pas synonyme de technique ou d'instrument dans la mesure où elle ne peut être uniquement un moyen au service d'un objectif extérieur. C'est ainsi que nous voyons comment la parole au sens du langage empirique, c'est-à-dire le rappel opportun d'un signe préétabli, ne peut être vue comme parole au regard du langage authentique, en l'occurrence celui d'un usage créateur. Or, non seulement l'usage préétabli est toujours le résultat d'un usage créateur mais, de plus, nous savons que la parole dont nous avons besoin est une parole à même de créer ou, du moins, de recréer le langage. De cette sorte, comme l'exprime M. Merleau-Ponty, la fonction même de la parole est son pouvoir de dire finalement plus qu'elle ne dit mot par mot et, ainsi, de se devancer elle-même, que nous souhaitons lancer l'autre vers ce que nous savons et qu'il n'a pas encore compris ou que nous nous lançons nous-mêmes vers ce que nous allons comprendre.

Déjà E. Husserl nous met sur la voie de ce concept de parole lorsqu'il dit: "La visée (*die Meinung*) ne se trouve pas hors des mots, à côté d'eux; mais par la parole (*redend*) j'accomplis constamment un acte de visée interne, qui se fond avec les mots et pour ainsi dire les anime." (E. Husserl, 1929, p.20, trad. M. Merleau-Ponty)

Or, précisément, une telle animation rend possible que nous soyons parole plutôt que langage, grâce aux mots et réciproquement, nous transformant à la fois en une voix et son écho. C'est alors que "le langage, à l'état naissant et vivant, est le geste de reprise et de récupération qui me réunit à moi-même comme à autrui", suggère M. Merleau-Ponty (1969, p.26), démontrant de cette manière que, dans le langage, il y a une action double, celle que nous faisons nous-mêmes et celle que nous faisons faire à l'autre en le représentant au-dedans de nous-mêmes. Il y aurait en fait une projection de moi en autrui ou d'autrui en moi qui se ferait à travers le langage. A ce propos, parler et entendre, action et perception, ne peuvent représenter des opérations séparées. Quand nous parlons, nous ne nous représentons jamais des mouvements à faire et nous ne voyons jamais des mots ou des phrases à dire. En fait, c'est la personne à qui nous parlons et, en fonction de ce qu'elle est, que nous voyons, déployant notre parole, organe d'action et de sensibilité dans le même temps que nous écoutons son discours, qui se parle en nous, nous interpelle et nous habite, le tout représentant cette parole que nous recherchons où nous ne savons plus ce qui est de nous et ce qui est de l'autre. Nous atteignons ainsi une parole qui symbolise la dynamique de sujets parlants qui ont l'intention de se comprendre et qui, poussés par cette *intention de signification*, en arrivent à fonder un nouveau système d'expression.

Cette parole comme intention de signification n'est donc pas que la mise en oeuvre d'un appareillage à sons ou l'exercice d'une fonction neuronale mais aussi et surtout la possibilité de créer du sens avec nos vies grâce aux signes. Néanmoins, il ne s'agit pas seulement d'une production de signes ni le résultat d'échanges verbaux ou non verbaux. En effet, cette parole, empreinte de spontanéité, symbolise un travail de différenciation qui caractérise la culture, ce travail de différenciation supposant que nous puissions nous distancier de nous-mêmes au sens où la relation de nous à nous crée la possibilité du lien social.

Une fois dégagé le concept de parole comme intention de signification, nous allons essayer de le définir de manière encore plus précise en relation avec notre étude et, notamment, notre projet de modèle d'analyse.

4.1. La parole comme intention de signification

Le concept de parole que nous avons dégagé grâce à la réflexion phénoménologique de M. Merleau-Ponty permet indubitablement de réintroduire *le silence* comme valeur essentielle de la dimension interactionnelle. De fait, au-delà du constat biologique et phénoménologique du silence, l'essentiel du rapport humain au silence réside au coeur de la dynamique interactionnelle, donc relationnelle et communicative. A ce titre, le silence reprend un véritable statut discursif et, en même temps, sa place au sein du langage. Ce silence est constamment présent par-dessous les paroles, les enveloppant de manière continue. Car cette parole comme intention de signification, comme le souligne M. Merleau-Ponty, “elle ne perce jamais tout à fait le *silence éternel* de la subjectivité privée.” (1969, p.61) Elle est en fait intention muette ou vide déterminé. D'où sa perception et son observation passent de manière incontournable par l'analyseur corporel, analyseur à même de lire les intentions de l'autre sans avoir à comprendre les mots. C'est ainsi que nous arriverons dans la troisième partie jusqu'aux signes de l'intention, signes évoqués par E. Goffman dans *Les cadres de l'expérience*. Or, cette perception devance toujours notre pensée par critères de même que l'intention précède toujours la signification, a fortiori dans l'interaction orale de face-à-face, représentative de l'action en temps réel. En fait, la parole comme intention ne suscite jamais la pensée, elle ne suscite que des paroles car étant d'abord mouvement et le montage ou préméditation reste purement intentionnel et ne concerne quasiment pas le discours. En effet, l'interaction en temps réel offre peu de possibilités de penser le discours et si intention il y a, elle se manifeste à un autre niveau, en l'occurrence celui de la parole et c'est alors que “on cherche un compliment, on dirige la conversation, on introduit un thème susceptible de l'orienter utilement, etc”, nous dit E. Goffman (1991, p.501) et cela affecte directement les tours de parole, dignes reflets des mouvements de cette parole ou intention de signification.

Nous voyons donc comment cette parole, en tant que pertinence intentionnelle, devient un prérequis indispensable pour que l'échange ait lieu et nous nous rendons compte combien ce concept de parole peut être assimilé à une qualité relationnelle. En effet, la parole que nous revendiquons pour notre recherche est synonyme d'intention réciproque donc d'intention relationnelle de signification. En cela, ce concept de parole, tout en s'appuyant sur le concept d'engagement ou participation, va plus loin que ce dernier dans la mesure où il prend en compte la relation des actants, donc le mouvement de parole qui leur est commun dans l'action et non pas uniquement un engagement au niveau individuel même si dans l'interaction. Or, la relation conditionne l'interaction qui, elle-même, détermine le langage. De fait, comme le suggère M. Merleau-Ponty: "Parler n'est pas seulement une initiative mienne, écouter n'est pas subir l'initiative de l'autre, et cela, en dernière analyse, parce que comme sujets parlants nous continuons, nous reprenons un même effort, plus vieux que nous, sur lequel nous sommes entés l'un et l'autre, et qui est la manifestation, le devenir de la vérité." (1969, p. 200) Il n'est pas étonnant alors que les plus profondes ruptures proviennent toujours de la relation aux autres et la recherche de la pertinence intentionnelle des actants du jeu de rôle improvisé doit être partagée par tous les actants de l'activité au moment où celle-ci se développe. Cette exigence est incontournable pour que notre modèle d'activité se déroule dans les meilleures conditions.

C'est ainsi que nous voyons comment cette *parole commune* en tant qu'intention de signification est représentative d'un ensemble de forces motivationnelles sur lequel l'interaction de face-à-face, transformée ou pas, s'appuie durant toute sa durée, ce qui suggère qu'elle doit être crédible pour l'ensemble des actants. Or, nous savons combien la motivation joue un rôle fondamental sur le terrain des apprentissages en général. Aussi, un tel rappel nous permet de penser que la parole commune ou intention de signification est vitale non seulement dans les rencontres focalisées, représentées précisément dans notre approche par les jeux de rôle improvisés à travers une langue étrangère, mais de même à chaque moment où deux interactants, ou plus, participent à une conversation dans leur langue.

Mais, pour rester sur notre terrain d'étude, la parole commune ou intention de signification devient un concept central de notre modèle d'analyse, modèle que nous développerons par la suite, dans la partie théorico - pratique. En attendant, à travers toute la réflexion progressive que nous avons réalisée dans ce chapitre, nous percevons déjà que cette parole commune va être fonction des mouvements autour d'elle, d'où un ensemble de variations qu'il nous faut synthétiser au moyen d'une typologie. Par ailleurs, nous pouvons avancer que chaque type de parole commune doit avoir des répercussions sur le langage grâce au lien social qu'elle entretient à travers l'interaction dans un premier mouvement et, dans le prolongement, à travers le sens développé en commun. C'est ainsi que la parole commune ou intention de signification représente la source d'un mouvement entraînant des conséquences au niveau de la synchronisation, de l'expression et, enfin, des ressources langagières. Nous avons déjà mis en avant grâce à M. Merleau-Ponty le rôle central de l'expression à même de créer de nouvelles significations. Nous pouvons ajouter d'ores et déjà le rôle de l'intention à même de fomentier l'expression et de permettre ainsi de nouveaux emplois et de nouveaux sens.

Toutefois, il ne faut pas oublier que si nous souhaitons voir nos étudiants développer des interactions orales transformées, en l'occurrence des jeux de rôles improvisés, sur le terrain de l'apprentissage guidé d'une langue étrangère, il nous faut d'abord disposer d'une langue commune nommant des choses visibles pour tous, donc d'un ensemble de cadres de référence sur lesquels s'appuyer afin de s'élancer à la conquête de la culture et la langue étrangères.

En conséquence, une fois défini le concept de parole commune tel un concept fondamental de notre modèle d'analyse, il nous faut aborder dorénavant la problématique de l'apprentissage oral d'une langue étrangère afin de compléter l'approche et les outils phénoménologiques dont nous avons besoin pour analyser les jeux de rôles improvisés que nous avons filmés.

CHAPITRE 5

LA PROBLEMATIQUE DE L'APPRENTISSAGE ORAL D'UNE LANGUE ETRANGERE

5.0. Introduction

Tout d'abord, il nous faut rappeler que nous ne travaillons ni sur un terrain thérapeutique ni sur celui de la création artistique bien que très souvent nous leur avons emprunté des idées. De fait, nous ne devons jamais oublier que notre étude porte sur le terrain des apprentissages guidés et, plus particulièrement, le cadre de l'apprentissage oral d'une langue étrangère.

A ce propos, le processus d'apprentissage oral d'une langue et ses interactions, qu'elles soient ou pas transformées, ne font pas intervenir de structures qui leur soient propres. Au contraire, tous les outils interactifs et discursifs disponibles en classe sont également employés dans le monde extérieur.

Par ailleurs, nous avons parlé jusque lors d'apprentissage guidé pour formaliser notre terrain de recherche. Afin de préciser cette notion, nous pouvons nous référer à Tharp et Gallimore (1998) qui conceptualisent ce qu'ils appellent l'enseignement/apprentissage comme un accomplissement assisté et avancent six moyens d'assistance. Or, le premier de ces moyens appartient à la catégorie du comportement social général et concerne *la présentation d'un modèle*, c'est-à-dire le

processus consistant à présenter un comportement en vue de son imitation. Les interactions transformées font ainsi partie de cette catégorie au même titre que celles qui ne sont pas transformées et, dans le prolongement, jouent un rôle de structuration du comportement social et communicatif dans la classe de la même manière qu'elles le font en-dehors de la classe.

Toutefois, tous les théoriciens de l'éducation ne cessent de comparer l'inefficacité relative de nombre d'interactions en classe avec l'efficacité et l'effectivité habituelles des interactions qui se produisent à l'extérieur de la classe et, à ce propos, identifient généralement deux problèmes-clés:

- 1) Les apprenants trouvent rarement de l'intérêt dans le discours produit en classe, tandis que le discours en dehors de la classe s'éteint dès qu'il est perçu sans intérêt.
- 2) La structure du discours en classe exclut souvent les apprenants d'une pleine participation (cf. Bruner (1966), Illich (1979) ou encore Barnes (1976).

Or, pour ce qui est de l'apprentissage oral de l'interaction de face-à-face, nous avons proposé un début de réponse dans la première partie de cette thèse en évoquant notamment, d'un côté la nécessité d'un cadre commun de référence, donc d'une communauté de point de vue sur ce qui se passe, ce qui nous a amené à privilégier la modalisation sur la fabrication des interactions transformées ou jeux de rôle et, de l'autre, à privilégier une interaction en temps réel à même de favoriser la construction du sens grâce à la mise en pratique de solutions langagières adaptées au moment, d'où le choix du jeu de rôle improvisé comme activité pilote.

En parallèle, nous avons souligné le caractère presque généralisé de transformation en ce qui concerne l'apprentissage de tâches, constat qui nous conforte dans le choix de la transformation pour ce qui est de la pratique des interactions orales de face-à-face. Quant au choix de l'improvisation, il s'est trouvé conforter par le concept de parole que nous avons adopté à l'issue des deux premiers chapitres de cette partie. En effet, il nous suffira de citer la définition que J-F. de Raymond donne de l'improvisation pour voir combien cette dynamique est en synergie avec le concept de parole élu grâce à la phénoménologie de M. Merleau-Ponty. La définition est la suivante: "L'improvisation est le mouvement par lequel l'être tend vers ce qu'il voudrait être pour devenir

contemporain de ce personnage qu'il n'est pas encore tout à fait, par des essais, des tentatives où il hasarde gestes et paroles jusque là étrangers à lui, mais avec lequel il a quelques affinités- moments de grâce où il vient en tangence avec celui qu'il voudrait être.” (1980, p.138)

Aussi, nous allons essayer de consolider la pertinence de ces premières réponses et, notamment, tenter de cerner plus précisément encore la problématique de fond soulevée par l'apprentissage oral de l'interaction de face-à-face en langue étrangère. C'est ainsi que nous pouvons avancer que la pratique systématique du jeu de rôle improvisé, comme outil d'animation pédagogique et de formation, pourrait contribuer à *réduire les résistances* du Moi langagier et, progressivement, à favoriser l'acceptation de soi en train de parler une autre langue, c'est-à-dire en train d'émettre des sons inhabituels chez l'apprenant. Dans le prolongement, nous pouvons envisager que tout actant parlant à travers la langue étrangère ne s'accepte qu'à partir du moment où il se rend compte que ce qu'il dit est signifiant pour son entourage, d'où la nécessaire parole comme intention interactionnelle et relationnelle.

Une telle chose ne va pas sans difficultés et nous voyons comment le plus difficile est toujours le commencement, mais aussi, en même temps, le remède. C'est ainsi que nous devons nous concentrer sur le premier mouvement qui marque la première parole ou intention commune de signification. De fait, ce *premier mouvement* indique comment les actants abordent le jeu de rôle improvisé, en l'occurrence quelle est la nature de la *parole initiale*, reflet de leurs prédispositions.

Cependant, commencer n'est pas suffisant. C'est dans la situation en temps réel que l'acteur/apprenant ou *actant* peut donner sa pleine mesure et révéler éventuellement des qualités insoupçonnées. A ce titre, une approche interactive de l'ensemble de l'apprentissage a pour but de favoriser la confiance requise pour s'élancer puis se laisser absorber par la situation en temps réel. L'autre et/ou le groupe deviennent alors les alter ego incontournables, à même de faire tomber un grand nombre de résistances du Moi.

De cette sorte, nous projetons un modèle combinant l'apprentissage et l'acquisition. En effet, la composition en temps réel que nous avons proposée dans la première partie (cf. 2.5.4.3.) présente l'avantage d'intégrer dès le départ la découverte consciente ou

du moins préconsciente de la langue grâce au soutien permanent de tous les actants, et l'emploi significatif et communicatif de la langue cible dans une action certes inconsciente mais à même de favoriser l'acquisition. Une telle approche s'éloigne résolument des phrases toutes faites, qui ne suffisent pas à faire le sens, pour embrasser une parole rejetant les mots mis bout à bout afin de se dédier à l'élaboration d'un sens prenant corps dans les cadres de nos expériences tout en l'ouvrant momentanément à un excès de sens passant par l'usage de signes différents car nouveaux et étranges. Aussi une double tâche s'impose-t-elle aux actants, en l'occurrence trouver un sens dans le devenir du langage étrange et, en même temps, concevoir ce langage comme un équilibre en mouvement sans perdre leur expressivité.

5.1. La progression langagière ou l'articulation interne d'une fonction complète

Cette parole ou intention commune de signification que nous avons adoptée pour notre analyse, proche du silence au niveau sonore, anticipe toujours l'autre parole, celle acoustique et, dans le prolongement, verbale. Or, comme l'expose M. Merleau-Ponty, la première parole acoustique de l'humanité ne s'est pas appuyée sur une langue déjà établie. En effet, même s'il a fallu qu'elle soit signifiante par elle-même, il ne faut pas oublier que le principe de communication existait déjà, de par le fait que "l'homme perçoit l'autre homme dans le monde, comme partie du spectacle, et qu'ainsi tout ce que l'autre fait a déjà même sens que ce que je fais, parce que son action vise les mêmes objets auxquels j'ai affaire", nous précise M. Merleau-Ponty. (1969, p.60) C'est ainsi que la première parole acoustique ne s'est pas établie dans un néant de communication car elle émergeait des comportements déjà communs et prenait racine dans un monde sensible qui avait déjà cessé d'être un monde privé.

Nous retrouvons ainsi les pertinences motivationnelles que nous avons évoquées auparavant, pertinences motivationnelles qui sont à la source des paroles ou intentions communes de signification, ces dernières représentant le degré de motivation nécessaire pour susciter la progression langagière.

De cette sorte, nous nous rendons compte que non seulement les signes un à un ne suffisent pas pour créer le sens mais, surtout, que pour apprendre une langue, il faut en quelque sorte la savoir ou du moins faire comme si nous la savions. Ce qui semble un paradoxe est en fait un paradoxe relatif car l'exercice du mouvement, donc l'usage de la parole, résout ce paradoxe. En effet, pour arriver à exprimer une langue au niveau acoustique, il faut avant tout l'exprimer dans le silence.

De cette sorte, la limite des connaissances partagées ne représente plus un obstacle car lorsque ces connaissances sont insuffisantes pour permettre la poursuite de l'interaction à l'intérieur de son cadre, la participation et, surtout, la coopération du mouvement de parole ou intention commune de signification se traduit par une réceptivité majeure de la part de chaque actant à saisir les signaux envoyés par le partenaire et destinés à combler les lacunes référentielles.

5.1.1. La nécessaire praxis de l'apprentissage oral d'une langue

Notre concept de parole traduit non seulement le mouvement d'une communauté d'être mais de même celui d'une communauté de faire. En effet, cette parole prise à l'état naissant reflète simultanément *un être et un faire inséparables* et c'est ainsi que le silence est rompu pour laisser place à l'entreprise de communication. Il n'est pas étonnant alors que sur le terrain des apprentissages, il est fréquent d'utiliser les expressions de *savoir être* et de *savoir faire*.

Or, l'actant de l'interaction de face-à-face transformée requiert plus que tout du savoir-faire, du moins plus que des savoirs. Et ce savoir-faire passe par une parole actualisée, en conséquence une parole présente ou parole en action dans le temps réel, d'où une nécessaire praxis à même de stimuler en retour la parole comme être ou en tant qu'intention commune de signification. Cette praxis permet progressivement de prendre conscience de la nécessité même de la praxis et, ainsi, de multiplier les expériences susceptibles de vaincre la peur des ruptures tout en développant la construction langagière. C'est ainsi que la praxis révèle la vocation de l'être dans un mouvement ontogénique où l'éventualité de la rupture provoque la créativité et où l'actant peut passer de ce qu'il est à ce qu'il voudrait être. Nous voyons donc comment

la parole qui nous intéresse est une parole qui illustre une communauté de l'être et du faire en devenir, une communauté qui suggère une communauté d'expériences antérieures pour ce qui est des actants participant à l'activité au sein du même groupe. C'est ainsi que le *déjà-là*, en tant que communauté d'expériences, prend une importance particulière, même au niveau des connaissances partagées, bien que nous ayons suggéré auparavant la possibilité d'une construction langagière avec peu de connaissances. Mais nous reviendrons sur cette question vitale un peu plus loin.

En attendant, le développement d'une praxis du jeu de rôle improvisé rend possible le travail fondamental de la distinction que nous avons mis en avant dans le chapitre 3. La nécessité d'une telle praxis est d'autant plus forte que M. Merleau-Ponty souligne: "il apparaît que le langage ne dit jamais rien, il invente une gamme de gestes qui présentent entre eux des différences assez claires pour que la conduite du langage, à mesure qu'elle se répète, se recoupe et se confirme elle-même, nous fournisse de manière irrécusable l'allure et les contours d'un univers de sens." (1969, pp.46-47)

Toutefois, la praxis même de distinction des signes peut prendre plusieurs formes selon que nous privilégions une approche des parties au tout ou du tout aux parties. C'est ce que nous nous proposons d'étudier dorénavant afin d'approfondir notre analyse au niveau de la construction langagière.

5.1.2. De l'approche des “ parties au tout ” à l'approche du “ tout aux parties ”

Sur le terrain des apprentissages en général, l'approche consistant à développer une progression des parties au tout est largement privilégiée. Quant au terrain plus précis de l'apprentissage oral d'une langue quelle qu'elle soit, et notamment d'une langue étrangère, il en est de même. Or, cette approche des parties au tout, où l'apprenant étudie des mots qu'il associe petit à petit à d'autres mots en fonction de règles, est souvent justifiée par son caractère de progression qui semble mieux incarner a priori la représentation que nous avons de ce que peut être un apprentissage ou une formation, en l'occurrence un processus évolutif partant du plus simple pour atteindre finalement le plus compliqué.

Cependant, si un tel processus est éventuellement susceptible de porter ses fruits en ce qui concerne certaines compétences, dont celles linguistiques et écrites, pour ce qui est de la pratique orale dans les interactions, il semble qu'une telle approche résulte inefficace. En effet, les progrès dans la pratique orale d'une langue et, en particulier, d'une langue étrangère, ne se font pas par addition et juxtaposition sinon par l'articulation interne d'une fonction déjà complète à sa manière. Quant à la progression linguistique même, son caractère évolutif demeure plus que contestable vu qu'il est quasiment impossible, sauf pour quelques connaissances particulières, de déterminer une progression de la difficulté qui ne soit plus ou moins arbitraire. De fait, s'il paraît logique d'étudier le présent de l'indicatif avant le passé composé, le choix d'une priorité entre ce dernier temps et le futur reste très subjectif, pour ne citer que cet exemple.

Aussi, dans l'apprentissage oral d'une langue, c'est prioritairement le tout qui donne un sens, non chaque partie, et ce tout, nous pouvons l'associer à ce que nous avons présenté dans les pages précédentes sous la forme du *concept de parole* en tant qu'*intention de signification* et en tant que mouvement d'une communauté d'être et de faire en devenir. Or, la communauté de faire du mouvement de la parole a non seulement le pouvoir de différencier des significations mais aussi et principalement de les contenir et de les véhiculer.

C'est ainsi que nous observons comment le tout qui est premier n'est autre que le tout de la parole telle que nous l'avons définie, c'est-à-dire un tout qui n'a rien à voir avec le tout explicite et articulé de la langue complète tel que le proposent les grammaires et les dictionnaires. "Dans un ensemble de ce genre, les parties apprises de la langue valent d'emblée comme tout (...)", précise M. Merleau-Ponty (1960, p.64) et c'est par l'exercice du mouvement de la parole que le possible paradoxe de la parole comme être est surmonté par l'usage de la parole comme faire dans une spirale où la langue se précède auprès de ceux qui l'apprennent, s'enseigne elle-même et suggère son propre décryptage. C'est ainsi que la parole comme faire ou expression est chargée de révéler non seulement les rapports entre termes donnés mais aussi jusqu'aux termes mêmes de ces rapports. Parler, c'est donc à chaque instant détailler une communication dont le principe est déjà posé.

A ce propos, M. Merleau-Ponty évoque cette parole qui recommence avec chaque enfant et au travers de laquelle ce dernier va toujours du tout aux parties, bien qu'utilisant peu de ses possibilités au début, car le fonctionnement de la parole adulte s'offre à lui en modèle. En effet, il existe toujours une sédimentation de la culture donnant à nos paroles et nos gestes un fond commun qui va de soi, qui nous permet de comprendre ce qui se passe et, à partir de là, nous y conformons nos actions. Ces prémisses organisationnelles ne sont autres que les cadres primaires que nous avons besoin de confirmer, a fortiori si nous essayons d'interagir à travers une langue étrangère dont nous possédons que peu de ressources tant langagières que culturelles, d'où la nécessité de partir du tout qui n'est autre que le cadre culturel et langagier de référence, en l'occurrence celui de la culture et la langue maternelles.

5.2. Le cadre primaire détermine la nouvelle construction culturelle et langagière

Lorsque nous interprétons correctement un énoncé, l'effet majeur d'une telle réussite n'est autre que la consolidation publique des compétences culturelles et langagières que nous essayons de projeter. Or, ces compétences sont ancrées avant tout dans les cadres primaires de notre culture et notre langue maternelles et le fait que cette dernière soit nôtre nous confirme dans l'interprétation d'une totalité de son expression. De cette sorte, tout individu qui parle ne s'évertue généralement qu'à continuer le passé, à reprendre les conduites de ses propres parents dans la mesure où, en tant qu'enfant, nous assumons ces conduites comme de futurs adultes, donc en tant que sujets voyant nos parents comme d'autres nous-mêmes. Pour M. Merleau-Ponty, "s'établit (ainsi) une tradition passive à laquelle tout le poids de l'expérience et des acquisitions propres ne seront pas de trop pour apporter quelque changement." (1969, pp.138-139) C'est ainsi que nous voyons comment se développe l'intégration culturelle et comment elle laisse en chacun de nous une trace indélébile, plus ou moins prégnante, d'où le pouvoir de la culture et de la langue maternelles. En fait, plus que de nous trahir, nous craignons surtout de trahir les cadres que nous avons toujours entretenus et, de cette manière, il n'est possible de dépasser une culture qu'à partir de

cette même culture. Dans l'exemple de l'actant participant à un jeu de rôle improvisé à travers une langue étrangère, la culture et la langue étrangères ne pourront s'imposer progressivement que si l'impulsion première est celle de leur enchâssement dans la culture et la langue maternelles.

En généralisant notre réflexion antérieure à toutes les interactions orales de face-à-face, il se dégage que, malgré la grande diversité des rencontres, un savoir commun précède toute conversation informelle et que c'est parce que ce savoir partagé existe que nous sommes capables d'entrer en contact et d'interagir. C'est ainsi que lorsqu'un individu se trouve en présence d'un autre et qu'il s'engage dans une rencontre, il le fait "dans un grand assortiment de présuppositions culturelles qu'il présume partagées", précise E. Goffman (E. Goffman, 1988, p.197) Ces présuppositions culturelles sont à l'origine de nombreux poncifs ou stéréotypes. Il n'est pas étonnant alors de retrouver dans un premier temps ces poncifs lors des jeux de rôles improvisés dans un apprentissage oral d'une langue étrangère. Mais, précisément, l'improvisation semble la façon la plus radicale de dépasser la culture à partir d'elle et de quitter la langue maternelle pour atteindre le but de la langue cible.

Nous voyons ainsi comment il est nécessaire de s'appuyer sur la culture et la langue maternelles tout en entreprenant l'action de les dépasser, en l'occurrence celle de s'ouvrir à la culture et à la langue étrangères. C'est ainsi que M. Merleau-Ponty nous offre cette très intéressante réflexion: "L'empirisme ne voit pas que nous avons besoin de savoir ce que nous cherchons, sans quoi nous ne le chercherions pas, et l'intellectualisme ne voit pas que nous avons besoin d'ignorer ce que nous cherchons, sans quoi de nouveau nous ne le chercherions pas." (1945, p.36) L'actant du jeu de rôle improvisé à travers une langue étrangère se trouve exactement dans cette situation d'où la nécessité de travailler au croisement de ces deux attitudes afin de maintenir vivante la recherche.

Parallèlement, nous observons aussi comment la parole en tant qu'intention commune de signification se voit déterminée par l'être commun ou cadre d'expérience commun requis afin que la communication ou faire commun puisse se développer. Dans le cas de figure de la fabrication et d'une perspective non partagée quant à ce qui se passe, il devient alors nécessaire d'épurer le cadre en question car toute négation de ce cadre

entraîne une rupture socioculturelle majeure à même de rompre le lien social et empêcher toute activité partagée.

5.2.1. La négation du cadre primaire langagier ou la rupture socioculturelle

En général, les apprenants d'une langue étrangère se sentent plutôt à l'aise dans un exercice structural ou dans une présentation orale préparée mais ont tendance à “geler” (*to freeze*) en situation de jeu de rôle, pour reprendre l'expression de E. K. Horwitz, M.B. Horwitz et J. Cope (E. K. Horwitz, M. B. Horwitz, J. Cope, 1986, pp.125-132). De fait, tous les professeurs utilisant le jeu de rôle dans l'apprentissage guidé ont pu constater ce phénomène lorsqu'il s'agit de passer de la langue maternelle à la langue cible dans un temps plus ou moins réel.

Or, dans la mesure où le cadre d'une activité est supposé nous aider à faire front à tout ce qu'elle nous réserve comme problèmes, le “gel ” en question vient du fait que les actants sont bouleversés et déstabilisés par des circonstances qu'ils contrôlent habituellement mais que, subitement, ils ne savent plus traiter. Nous avons affaire alors à ce que E. Goffman appelle *une rupture de cadre*.

C'est ainsi que l'actant pris dans une suite d'hypothèses et de cadrages erronés se trouve au bord de la rupture vu la difficulté d'assumer une telle situation dans une certaine durée et continuité. Or, ce type de situation a pour paradigme la transformation fabriquée comme nous l'avons suggéré dans le deuxième chapitre. En effet, toute perspective d'interaction rejetant le cadre culturel primaire de référence crée une situation de ce genre, notamment lorsque les actants se voient obligés à ne pas utiliser la langue maternelle dans les jeux de rôle improvisés ou pas, d'où les interprétations diverses quant à ce qui se passe, non seulement pour ce qui est de la langue mais aussi pour ce qui est de la perspective de la situation. Par ailleurs, la menace permanente de rupture entraîne une anxiété chez les actants à même de provoquer une rupture majeure.

Il ne faut pas sous-estimer un tel risque. De fait, E. Goffman nous dit que “lorsque nous faisons l'expérience d'une rupture de cadre, quelle qu'en soit la raison, c'est la

nature même de nos croyances et de nos engagements qui, subitement, se trouve bouleversée.” (1991, p.370) De cette sorte, nous vivons ce que le sociologue nomme *une expérience négative* où nous sommes incapables de trouver des réponses organisées et soutenues de manière organisée. Sur le terrain de recherche qui nous intéresse, de telles expériences peuvent être néfastes pour l'apprentissage de la langue étrangère dans la mesure où elles provoquent un rejet a priori de ce que nous sommes, d'où le phénomène de honte à parler une autre langue pour ne citer que cet exemple.

C'est ainsi que l'actant nécessite à la fois un certain degré de prise de risque afin de reconstruire le temps et d'agir dans le temps réel et une grande sécurité quant au cadre de référence culturel et langagier pour trouver et recréer les solutions à même précisément de reconstruire ce temps de l'oralité et de l'interaction de face-à-face.

En conséquence, nous nous rendons compte que toute histoire personnelle est celle des conditions culturelles de maturation de chacun, conditions qui ont modelé notre vision, notre manière de nous situer et même jusqu'à notre spontanéité. Quant à notre langue maternelle, elle existe comme si elle avait été faite pour nous, comme si elle était nous-mêmes à plus juste titre que le battement de notre cœur et dès que nous tentons de parler une autre langue, le plus étrange est de nous entendre parler cette langue étrangère. C'est que nous avons tous l'expérience de la présence charnelle de la langue maternelle dans la parole et, à partir de là, toute action et toute connaissance qui voudraient passer outre ces valeurs ramèneraient cette action et cette connaissance en deçà des problèmes qu'elles voudraient résoudre. En tentant de parler exclusivement la langue cible, l'actant se voit dans la situation d'une tentative d'identification intégrale que même les meilleurs acteurs sont incapables de réussir. Concrètement, vu le peu de ressources engrangées pour ce qui est du cadre de la langue cible, il se trouve dans l'impossibilité de vivre une durée et de conserver une certaine concentration afin de concilier le savoir en question et le vécu de la pratique.

Nous voyons donc comment les nouveaux progrès de la pratique et du savoir dans l'interaction transformée à travers la langue étrangère doivent nécessairement avoir un rapport avec notre expérience et se construire à partir d'elle. Si l'actant n'a pas conscience de l'origine de son langage et de sa langue, alors il perd la conscience des

raisons de sa parole et la rupture avec la source fait perdre de son sens à toute parole, a fortiori étrange.

Toutefois, ce rapport à notre expérience n'est qu'un point de départ, un appui, une impulsion pour assurer la continuité dans l'interaction de face-à-face transformée à travers la langue étrangère. En effet, l'actant requiert une simultanéité des cultures et des langages de manière ponctuelle afin de construire les passerelles vers la culture et la langue étrangères. C'est ainsi que nous devons chercher les moyens de recréer l'unité du langage tout en intégrant les savoirs des deux cultures et des deux langues. Nous nous trouvons donc dans une situation similaire à celle de toute *interlangue* ou langage transitoire à même de ne pas perdre la source tout en construisant le devenir.

5.2.2. L'apprentissage oral langagier doit s'appuyer sur le cadre primaire

La nécessité de s'appuyer sur le cadre primaire culturel et langagier de référence dans le jeu de rôle improvisé à travers la langue étrangère a pour conséquence le passage obligé, conscient ou inconscient, par la langue maternelle. Un tel filtre rend impossible d'éviter certains poncifs dans un premier temps. Ces poncifs reviennent naturellement, comme des habitudes reproduisant la situation passée dans l'originalité du présent, et il faut les accepter ainsi, telle une étape du processus. Nombre de ces poncifs fonctionnent comme des rituels sociaux et culturels et leur transfert dans la langue cible ne pose en général jamais de problème. Ils sont donc nécessaires mais il faut aussi aider les actants à les dépasser progressivement ou, pour le moins, d'être conscients de ce qu'ils représentent.

Au-delà de la question des poncifs, le passage par la langue maternelle possède ses limites. En effet, comme le suggère M. Merleau-Ponty, la langue maternelle illustre le *langage parlé*. Or, sur notre terrain de l'apprentissage oral des interactions à travers une langue étrangère, nous avons besoin avant tout d'un *langage parlant*, “cette opération par laquelle un certain arrangement des signes et des significations déjà disponibles en vient à altérer, puis à transfigurer chacun d'eux et finalement à sécréter une signification neuve, (...) comme un instrument désormais disponible (...)” (1969,

p.20) Cette opération consiste à ordonner à nouveau, à réaliser de nouvelles connections ou associations à même de nous apprendre ce que nous ne savions pas.

A ce propos, le caractère improvisé du jeu de rôle favorise amplement l'esprit nécessaire à ces opérations de synthèse ou d'intégration de nouvelles croyances dans un nouveau système. L'esprit en question ne peut qu'être un esprit ouvert ou une parole ou intention de signification susceptible de provoquer le développement recherché et de trouver les solutions nouvelles adaptées. En relation avec cette question, J-F. de Raymond ajoute que "plus on est capable de garder en mémoire les parties nouvelles d'un système et plus on est à même d'accepter de nouveaux systèmes." (1980, p.48) Dans tous les cas, le résultat prend toujours une forme interculturelle et ouvre l'espace à un cadre de transition truffé de signes *entre*, illustration d'une sorte de *métissage sémiotique*.

Cependant, la nouveauté, tout comme la spontanéité, s'installe difficilement dans la durée et requiert donc un équilibre avec ce que nous connaissons, à travers ces moments où nous pouvons en quelque sorte nous reposer. Un tel équilibre permet d'aider chacun et chacune à trouver sa voix et son style. L'actant le fait en général dans un mouvement de va-et-vient entre les deux cultures lui permettant de saisir les transformations de l'activité et d'être à l'écoute de ce qui se passe. Il devient alors l'intermédiaire parfait non seulement entre les différents rôles sinon entre les cadres possibles et leurs multiples interprétations langagières, de telles interprétations se vivant dans un mouvement alternatif marqué par le passage d'une condition à une autre, d'un temps à un autre, d'une langue à une autre.

Comme nous le voyons, le passage de notre langue maternelle à une autre langue peut se réaliser dans la continuité requise d'autant si nous considérons la première non comme une somme de faits sinon comme un seul instrument pour une volonté d'expression totale. A ce propos, M. Merleau-Ponty précise: "Parce qu'elle est cela pour moi, je suis capable d'entrer dans d'autres systèmes d'expression en les comprenant d'abord comme des variantes du mien, puis en me laissant habiter par eux au point de penser le mien comme une variante de ceux-là." (1969, p.56) C'est ainsi que les actants vont progressivement entrer dans la synchronie de la langue étrangère

après des premières interactions qui sont manifestement en synchronie avec la langue maternelle.

L'adaptation au temps réel et la créativité que cela suppose peut-elle entraîner les actants dans des agissements inadéquats ou incompréhensibles? Peut-être, mais c'est le prix à payer pour franchir le pas décisif vers une pratique à travers la langue cible en temps réel. En effet, les déchets sont susceptibles d'exister mais cela illustre la créativité même requise, en l'occurrence ce moment de transition, sorte de désordre avant la fixation où toutes les ambiguïtés sont possibles. Toutefois, cette ambiguïté a le don de multiplier les sens et doit toujours être interprétée comme un processus à même de stimuler notre action jusqu'à ce que toute confusion s'éclaire d'elle-même, signe incontestable qu'une frontière a été franchie, une frontière entre les deux cultures qui se révèle qu'une fois le processus terminé. Nous nous rendons compte ainsi qu'il n'existe qu'un seul langage en devenir et que toute situation multiculturelle n'est en rien impossible sur notre terrain même si elle est un peu plus complexe à traiter.

Toute la réflexion antérieure consolide incontestablement notre approche improvisée du jeu de rôle. De fait, la recherche d'un langage parlant à même de favoriser la découverte de solutions adaptées ne peut se faire qu'à travers un usage vivant du langage, usage qui n'est malheureusement que trop peu développé aujourd'hui encore dans l'apprentissage oral des langues étrangères, laissant trop souvent la priorité à un usage quasi-exclusivement normatif.

5.3. Langage et norme

Se baser principalement sur la norme pour développer un apprentissage oral d'une langue étrangère entraîne inévitablement une sclérose. De fait, si un apprentissage vivant sans aucune norme représente sans doute un leurre, un apprentissage de normes grammaticales sans usage vivant ne peut qu'illustrer une erreur. C'est ainsi que, dans l'interaction orale de face-à-face transformée, l'adaptation du signe à l'interprétant perceptif se révèle plus importante que celle à une norme absolue.

Aussi, pour le projet d'étude et d'analyse qui nous occupe, nous devons chercher une nouvelle référence au niveau du code linguistique, une référence qui soit de l'ordre de

de l'oral plutôt que du linguistique et de l'écrit, une référence à cheval entre les deux langues, entre les deux linguistiques, entre source et devenir.

De cette sorte, nous devons développer un nouveau processus méthodologique qui ne se limite pas à la *correction* et qui prenne en compte la *fluidité*. Ce processus suppose un aller-retour constant non seulement entre les deux langues comme nous l'avons défini auparavant mais aussi un aller-retour entre l'apprentissage communicatif, et entre autres linguistique, de la langue étrangère et l'apprentissage de la praxis du jeu de rôle improvisé, donc de l'interaction de face-à-face en temps réel à travers la langue étrangère. Ce nouveau processus indique clairement que la linguistique doit se mettre au service du communicatif.

5.3.1. L'obsession de la norme pour la norme va contre le sens

Ce qui cache toujours la relation vivante des sujets parlants, c'est cette obsession dominante qui nous amène à prendre l'énoncé comme modèle de la parole de manière qu'il semble ne rien y avoir hors de cet énoncé. Une telle obsession en révèle une autre, celle de la norme pour la norme.

Depuis la fondation de la linguistique comme science au début du XX^{ème} siècle, les linguistes se sont concentrés de façon exclusive sur le normatif d'un côté et sur le verbal de l'autre. Le courant structuraliste, dominant toute la première moitié du siècle, a sans doute joué là un rôle négatif. En réduisant l'objet de la linguistique à la langue, définie comme un système formel abstrait, donc comme un objet purement théorique, les structuralistes, dans le prolongement des réflexions de Saussure en Europe, de Bloomfield et de son élève Chomsky aux Etats-Unis, ont écarté de leur analyse tout ce qui avait rapport aux usages langagiers en contexte, soit à la parole. Il en résulte une espèce de monopole de la linguistique auquel l'apprentissage des langues en général et celui des langues étrangères en particulier n'ont pu échapper. Or, un tel constat nous conduit à un paradoxe dans la mesure où la langue subit sans doute un contrôle social plus puissant, contrôle qui rend difficile le pilotage de la sémiotique de l'autre et toute créativité, c'est-à-dire la construction de la signification.

En effet, la norme linguistique n'apporte réellement qu'une partie du sens et peut, dans certains cas, être vue comme une limitation pour atteindre ce sens. C'est le cas notamment des paroles où le locuteur cherche avant tout à exprimer sa grammaire plus que son style. Il exprime alors un geste habituel, une reprise ou phrase toute faite qui ne demande aucun remaniement, aucun développement. Mais dans le cas qui nous intéresse, en l'occurrence celui d'actants en jeu de rôle à travers une langue étrangère, la nécessité de trouver dans le langage sa propre clé et dans l'interaction son sens ne peut se satisfaire de la supposée perfection de l'exprimé. En fait, confrontées avec l'usage vivant, les significations lexicales ou grammaticales ne représentent que des approximations et lorsque nous avons la sensation de nous trouver uniquement face à des mots mis bout à bout, c'est que l'expression est ratée et que l'expérience de la parole vivante a été remplacée par une pure opération d'esprit. Une telle réflexion nous permet de mieux comprendre les limites de la linguistique pour évaluer des interactions de face-à-face transformées, si ce n'est pour évaluer les propres évolutions de cette linguistique.

En fait, M. Merleau-Ponty va plus loin encore dans cette réflexion en nous montrant comment il n'existe aucun système pur dans la mesure où dans chacun des systèmes s'introduisent et se croisent d'autres systèmes représentant des catégories en voie de disparition ou d'apparition. De tels phénomènes peuvent être interprétés de beaucoup de manières mais, pour le philosophe français: "Ou bien l'on continuera de penser qu'il ne s'agit que de contaminations, de désordres, de hasards inséparables de l'existence dans le monde, et l'on gardera contre toute raison la conception classique de l'expression, selon laquelle la clarté du langage vient du pur rapport de dénotation qu'on pourrait en principe établir entre des signes et des significations limpides, mais alors on laissera peut-être échapper ce qui fait l'essentiel de l'expression." (1969, p.40)

Toutefois, il est vrai que ces dernières décennies la linguistique est passée progressivement de l'étude de la langue à l'étude des usages langagiers dans la communication et les discours. Néanmoins, cette évolution n'a pas toujours trouvé sa correspondance en ce qui concerne l'apprentissage des langues étrangères et, surtout, leur apprentissage oral. Or, cette évolution permet précisément de redéfinir l'idée d'une

expression accomplie qui, en fait, n'est jamais autre qu'une communication réussie ou alors une parole ou intention significative accomplie. Cela suppose évidemment que l'apprenant ou l'actant s'assume en tant que locuteur imparfait, sans doute pas au point de devenir complètement indifférent à ses erreurs linguistiques, mais au sens où il se voit comme un interactant dont le comportement langagier est constamment à reconstruire en fonction du comportement langagier de son allocutaire. Malheureusement, une telle approche reste trop souvent l'affaire d'initiatives individuelles au milieu d'appareils méthodologiques qui mettent la plupart du temps l'accent sur l'apprentissage des règles au lieu de celui de l'emploi de la langue ou qui donne toute l'importance à la répétition et à la reproduction de dialogues. Or, plus la méthodologie est structurée et rigoureuse, moins de place y est accordée à l'imprévu et à l'expression individuelle, d'où le renoncement au jeu de rôle improvisé et, à travers cette activité, le renoncement à la conquête du temps réel et à son expression vivante qui est illustré par la fluidité.

Nous voyons donc comment la *fluidité* représente un objectif majeur de l'apprentissage oral des interactions de face-à-face à travers une langue étrangère, au-delà de la correction de cette langue étrangère dans ces interactions. La correction en question vient progressivement, comme conséquence de la fluidité relationnelle et interactionnelle d'un côté et du travail des connaissances de l'autre. C'est ainsi que le caractère improvisé du jeu de rôle permet d'apprendre à revivre et, surtout, à revivre le langage utilisé grâce à la confrontation au temps réel, au minimum de spontanéité retrouvé car il ne faut pas oublier que cette spontanéité n'est pas une consigne, "elle est nous-mêmes avec nos racines, notre poussée et (...) les fruits de notre travail", nous rappelle M. Merleau-Ponty (1960, pp.121-122) De cette sorte, nous pouvons accéder à ce style langagier évoqué auparavant, style qui se met précisément au service de l'usage vivant du langage.

5.3.2. Le style au service d'un usage vivant du langage

Comme nous l'avons avancé auparavant, la linguistique a connu une certaine évolution au XX^{ème} siècle. C'est ainsi que certains travaux sociologiques marquants ont posé les jalons de cette évolution dès la première moitié du siècle dernier. Il en est ainsi des travaux d'anthropologues tels Mauss (1973) en France, Sapir (1971) et Malinovsky (1944) dans le monde anglo-saxon, qui ont attiré l'attention sur l'importance cruciale, tant au regard de la culture que de la formation de la personne, de l'échange social et de la communication interindividuelle. Plus tard, ces courants se sont divisés en différentes écoles comme celle de l'ethnographie de la communication (D. Hymes et son modèle *speaking*, J. Gumperz, Hall et la proxémie ...), la sociolinguistique variationniste (W. Labov), la sociologie interactionniste avec l'Ecole de Chicago et E. Goffman, l'ethnométhodologie avec l'analyse de type systémique des conversations (H. Garfinkel, H. Sacks, E. Schlegoff, G. Jefferson) dont les notions de tour de parole, de principe d'alternance, de chevauchement et de régulation.

Un autre courant théorique convoqué a été celui de la philosophie analytique anglaise qui, sous le nom d'école d'Oxford, s'appuie sur les travaux du philosophe Wittgenstein. Dans cette lignée, certains ont développé une théorie des *actes de langage* : J-L. Austin (répertoire des actes), H.P. Grice (maximes conversationnelles), O. Ducrot (lois du discours) ou encore J-R. Searle (classification différente des actes illocutoires) et, dans le prolongement de certains travaux de ce dernier, Sperber et Wilson (théorie de la *relevance* ou pertinence sur l'intentionnalité).

Un autre courant théorique a été celui de la *Nouvelle Communication*, regroupant des chercheurs de Palo – Alto (G. Bateson, Watzlawick, R. Birdwhistell, E. T. Hall, E. Goffman ...) pour une approche de l'interaction à dominante psychologique et des applications thérapeutiques dans le domaine de la schizophrénie. Nous leur devons, entre autres, les notions de *symétrie vs complémentarité* dans la relation, *double bind* (double contrainte), le paradoxe pragmatique et l'injonction paradoxale.

Enfin, nous avons un autre courant illustré par la pragmatique conversationnelle nord - européenne, dont l'école de Genève autour de E. Roulet et les notions de structuration

hiérarchique et fonctionnelle des conversations ainsi que le phénomène discursif généralisé du *dialogisme* et la notion de *polyphonie*.

C'est ainsi qu'aujourd'hui les spécialistes de la conversation et des discours oraux qui s'attachent à décrire les usages langagiers en contexte, les positionnements énonciatifs ou encore les stratégies pragmatiques des locuteurs, ont à leur disposition des outils mis à jour en linguistique de l'énonciation, en pragmatique et en linguistique textuelle. De cette sorte, la coupure entre la science de l'expression, si elle considère son objet tout entier, et l'expérience vivante de l'expression, tend à disparaître. Néanmoins, comme nous le verrons par la suite, ces approches se limitent presque toujours à des marques de nature linguistique (connecteurs, opérateurs, marqueurs verbaux, etc) même si souvent analysées avec une grande finesse. De toutes façons, il est indéniable que pour un sujet parlant qui utilise une langue comme d'un moyen de communication au sein d'un groupe de personnes vivantes, cette langue ne peut être le résultat d'un passé plus ou moins ordonné de faits linguistiques indépendants sinon un système gouverné par une logique présente en tant que tentative d'expression unique. Une telle tentative requiert non seulement une compétence linguistique mais aussi des compétences discursives, sociales, socioculturelles et pragmatiques.

De fait, dans le prolongement des premiers chapitres de cette partie, nous voyons confirmé que la signification des signes est pleinement déterminée par leur configuration dans l'utilisation qui en est faite, c'est-à-dire par le style et la parole qui se dégagent des relations entre parlants et entre actants dans le cas qui nous occupe, et "seule la logique aveugle et involontaire des choses perçues, toute suspendue à l'activité de notre corps, peut nous faire entrevoir l'esprit anonyme qui invente, au coeur de la langue, un nouveau mode d'expression", précise M. Merleau-Ponty. (1969, p.52)

Or, cette parole et le style qui s'y adjoint ne peuvent être compris que si nous les interprétons comme projection de moi vers autrui et d'autrui vers moi dans le même mouvement et c'est alors qu'un tel mouvement d'intention commune significative conditionne amplement la synchronisation entre parlants ou actants, synchronisation qui prend la forme d'une régulation permanente autour de la parole et de ses tours.

Cette approche de la synchronisation comme illustration du mouvement de la parole commune en devenir nous amène à conclure que dans l'interaction, transformée ou pas, nous ne vivons pas seulement notre propre pensée mais aussi, dans l'exercice de la parole en question, nous devenons celui que nous écoutons. C'est ainsi donc que le discours se réajuste de manière continue et crée un usage vivant de la langue grâce à la qualité relationnelle et interactionnelle dont la synchronisation entre interactants représente l'élément de base, d'où que la valeur expressive de la langue vivante n'est jamais la somme des valeurs expressives de tous les éléments significatifs. En fait, ces éléments, verbaux ou non verbaux, forment un système dans la synchronie, de sorte que chacun d'eux ne signifie que sa différence par rapport aux autres et que tous sont déterminés par la synchronie même de la parole. En ce sens, le caractère improvisé du jeu de rôle favorise la synchronie de la parole et le développement de valeurs expressives dans la mesure où l'actant est amené constamment à agrémenter de variations ses grandes directions mais ne s'en écarte jamais au point d'oublier les motifs qui lui font prendre la parole. Il adapte au contraire ce qu'il dit à l'attente qu'il pressent de son auditoire; il peut à chaque instant illustrer, répéter, ouvrir une perspective sans risques de se perdre car il suit les exigences du présent, proposant alors un usage vivant du langage.

Nous voyons donc comment le style langagier ou marque dans l'expression conditionne grandement non seulement l'usage vivant du langage mais, à travers cet usage, la *continuité des ressources*, terme fondamental pour notre terrain de recherche. Par ailleurs, nous avons analysé comment la synchronie de la parole ou intention commune significative influence la marque dans l'expression comme tout engagement dans une routine sociale quelconque s'accompagne toujours d'une certaine façon de faire, tel que le suggère E. Goffman. "Puisque je parle et puis apprendre dans l'échange avec d'autres sujets parlants ce que c'est que le sens d'un langage, alors l'histoire même du langage n'est pas seulement une série d'événements extérieurs l'un à l'autre et extérieurs à nous", nous dit M. Merleau-Ponty, ajoutant plus loin que "les hasards ont été repris intérieurement par une intention de communiquer qui les change en système d'expression (...)." (1969, p.36) Nous voyons ainsi comment cette parole commune ou intention significative de communiquer conditionne tout le

processus expressif et langagier jusqu'à la créativité des ressources à même de maintenir le lien et de développer la langue, d'où le choix de cette intention commune significative comme axe central de notre modèle d'analyse.

5.4. L'intention commune significative comme axe central du modèle d'analyse

Nous venons d'illustrer comment la relation conditionne plus ou moins directement le contenu à travers diverses déterminations. C'est ainsi que, lors du jeu de rôle improvisé dans l'apprentissage oral d'une langue étrangère, l'objectif étant la fluidité dans l'interaction à travers cette langue étrangère, c'est l'ensemble des relations entre actants qui fonde la dynamique permettant de progresser en intégrant les ruptures possibles grâce aux ressources trouvées en temps réel. Or, les points d'appui ou phrases toutes faites de la fabrication ne peuvent solutionner cette problématique, au mieux ils ne peuvent qu'en retarder le traitement. Par ailleurs, une telle perspective nous montre comment le processus langagier dans l'interaction de face-à-face vécue en temps réel relève plus de l'épuration que de la construction, épuration qui doit amener progressivement les actants vers la récupération d'un minimum de spontanéité par le biais d'une remise en question échelonnée de stéréotypes, de *faces* (au sens goffmanien), d'angoisses, de rejets et de fuites. Aussi, avant d'entrer en détails dans le type de ressources à même de solutionner la problématique langagière, nous allons approfondir encore un peu plus le processus conduisant jusqu'à ces ressources.

5.4.1. Signification et valeur d'emploi

Des différentes réflexions que nous avons développées jusque lors, nous pouvons extraire que l'idée d'une signification une et indivisible ne correspond en rien à la réalité d'une langue. De fait, si une langue dit quelque chose, ce n'est pas que chaque signe véhicule une signification propre. En effet, c'est l'union de tous les signes qui projette une signification et celle-ci est toujours en sursis, quand nous les considérons un à un, en même temps qu'elle les dépasse. De plus, il est vrai que nous inventons ou nous réinventons les signes à chacune de leur utilisation parce que nous

les acceptons en tant qu'éléments de la parole comme être commun afin que la communication puisse exister. C'est ainsi que tout système réalisé comporte toujours des changements latents et qu'il représente plus un ensemble de gestes linguistiques convergents qu'une construction rigoureuse d'idées linguistiques ou de formes de signification. La parole comme être commun est alors prégnante d'une signification lisible à travers le geste linguistique et le langage qui parle en nous n'a rien à voir avec une technique de déchiffrement pour des significations toutes faites. M. Merleau-Ponty n'hésite pas ainsi à évoquer "ce geste particulier qu'est la parole" (1969, p.194) ou encore à exprimer que le sujet parlant est "gesticulation linguistique." (1969, p.21) En fait, le philosophe de la phénoménologie du langage va jusqu'à tourner le dos à la signification, interprétant le langage moins comme un barème d'énoncés satisfaisants pour des pensées bien conçues qu'un foisonnement de gestes tout occupés de se différencier les uns des autres et de se recouper. L'interaction orale se place alors dans l'ordre du pré - réfléchi, là où le langage n'est que paroles que des paroles suscitent. En fait, l'existence des systèmes de la parole et celle des significations qu'ils engendrent dans les interactions orales est toujours de l'ordre du perçu et du présent, d'où que notre étude doive se situer au-dessous du langage constitué et se concentrer en priorité sur les modulations de la parole telle que définie jusque lors et les considérer comme expressives par elles-mêmes. La perception des signes de la parole et leur lisibilité devient donc un enjeu fondamental pour notre projet de recherche dans la mesure où les outils linguistiques quels qu'ils soient ont moins une valeur de signification qu'une valeur d'emploi.

C'est ainsi que H. P. Grice a démontré que toute question a surtout pour objectif de faire en sorte que le destinataire comprenne l'intention significative de celui qui la pose plus que la signification de la question même. (H. P. Grice, 1969, pp.166-167) Dans le prolongement, E. Goffman suggère que celui qui pose la question n'attend pas qu'on réponde à sa question mais plutôt à son questionnement. (1991, p.537)

C'est alors que nous nous rendons compte que le fait de parler devient le sujet principal de toute conversation informelle, la manière de dire étant toujours plus importante que ce que nous disons. Une telle observation ouvre non seulement de nouvelles perspectives pour tout sujet parlant mais surtout pour tout actant impliqué

dans un projet d'apprentissage oral d'une langue étrangère, notamment lors des interactions transformées que sont les jeux de rôles improvisés.

5.4.2. Quels objectifs pour un sujet parlant et actant ?

Dans l'apprentissage des langues comme dans la vie sociale, “l'illusion objectiviste est bien installée en nous. Nous sommes convaincus que l'acte d'exprimer, dans sa forme normale ou fondamentale, consiste, étant donné une signification, à construire un système de signes tel qu'à chaque élément du signifié correspond un élément du signifiant, c'est-à-dire à *représenter*”, nous transmet M. Merleau-Ponty. Pourtant, tel que nous avons développé notre analyse jusqu'à maintenant, une telle approche ne peut nous satisfaire. De fait, le modèle de l'interaction comme “boîte noire” et sa perspective d'information au sens classique ne résout en rien la problématique que nous avons traitée. L'actant n'est pas une espèce d'agence informative donnant la réplique à des questions, des ordres, des remarques, des déclarations, etc. De fait, c'est sa perception des faits qui guidera ses répliques et sa parole ou intention de signification modulera sa réplique d'une façon ou d'une autre. C'est ainsi que le modèle traditionnel de la boîte noire n'est satisfaisant que pour certaines gestions de l'information, d'où un modèle réducteur pour toute conversation informelle et, dans la lignée, pour le jeu de rôle improvisé à travers une langue étrangère. En fait, comme l'exprime E. Goffman, “nous ne manions jamais l'information comme si nous n'étions qu'une boîte noire.” (1991, p.506)

Aussi, comme nous l'avons avancé précédemment, parler ne peut correspondre à une transmission d'information à un destinataire et, à ce propos, E. Goffman nous ouvre d'intéressantes perspectives en assimilant le parler en interaction à la présentation d'un drame devant un public, donc à la présentation d'un spectacle. De cette sorte, la transformation modalisée des interactions orales de face-à-face répond précisément à cette optique et nous oriente vers une pratique à même de satisfaire les objectifs recherchés.

Par ailleurs, nous avons souligné que le fait de parler représente le sujet principal du parler ; “c'est pourquoi nous parlons tant, pour transmettre cet intransmissible, qui ne

pouvant s'atteindre que d'un instant, ne saura se dire en la sécheresse d'un langage privé de métaphores”, exprime J-F de Raymond en évoquant la métaphore comme support de base de l'improvisation. (1980, p. 129) Or, une telle allusion à la métaphore nous ouvre aussi une piste intéressante conduisant au traitement du langage à même de résoudre les difficultés de l'interaction orale en temps réel, en l'occurrence les ressources adaptées pour assurer le passage d'une langue à une autre.

Mais nous savons d'ores et déjà qu'en amont de toute ressource langagière se trouve l'expression, une expression qui n'est pas une curiosité du langage susceptible d'être analysée ou examinée sinon l'existence même du langage en acte. Quant à l'expression, elle trouve son essence dans la parole ou intention significative, parole commune qui projette dans le temps réel de l'interaction nos justifications et nos vérifications par rapport à ce que nous sommes et le moment que nous vivons. Ainsi, en interagissant et en vivant le langage qu'ils jouent, les actants peuvent mieux comprendre le langage en question.

5.4.3. Une définition de la parole lors des jeux de rôles improvisés

Les jeux de rôles improvisés, tels que nous les avons présentés et analysés, représentent des activités propices à développer le sens de la langue étrangère chez les actants y participant. De fait, ils illustrent de manière accomplie ce que E. Husserl appelle le *présent vivant* dans une parole, variante de toutes les paroles dites avant nous et à la fois modèle pour nous de ce qu'elles ont été, d'où leur intérêt pour les actants afin d'assurer le passage entre paroles dites et paroles à dire.

Néanmoins, pour atteindre cette capacité d'improvisation langagière, il faut que les actants arrivent en quelque sorte à renoncer au langage lui-même ou, en tout cas, au langage pur car, comme le suggère M. Merleau-Ponty, “s'il se dérobe à qui le cherche et se donne à qui l'avait renoncé, on ne peut le considérer en face, il ne reste plus qu'à le *penser de biais, à mimer ou à manifester* son mystère, il ne reste plus qu'à être langage (...).” (1969, p.163)

Nous voyons donc comment le mouvement de régression peut et doit s'opérer et qu'un tel mouvement n'a rien à voir avec un mouvement intellectuel de pure réflexion sur le

langage ou sur la langue étrangère dans le cas qui nous occupe. En effet, le mouvement perd tout intérêt et toute efficacité si nous nous contentons d'expliquer ce langage, de le décomposer, de le déduire ou de toute autre opération du même genre.

De cette sorte, l'actant engagé dans les jeux de rôles improvisés ne peut se satisfaire d'un langage préparé d'avance, de formules bien apprises, car ce qui prédomine avant tout, c'est le fait de parler à quelqu'un de telle manière que ce quelqu'un soit un véritable alter ego et que le jeu de miroir entre partenaires fonctionne à plein. "Ici les paroles d'autrui ou les miennes en lui ne se bornent pas dans celui qui écoute à faire vibrer, comme des cordes, l'appareil des significations acquises, ou à susciter quelque réminiscence: il faut que leur déroulement ait le pouvoir de me lancer à mon tour vers une signification que ni lui ni moi ne possédions", nous précise M. Merleau-Ponty (1969, p.197)

En fait, il s'agit, grâce à la parole ou intention significative, de réaliser un certain arrangement des outils déjà signifiants ou des significations déjà parlantes et, ainsi, créer les ressources à même d'assurer la continuité entre les deux cultures et les deux langues. De cette manière, les actants opèrent le passage de la langue qu'ils parlent et qui les a initiés au phénomène de l'expression à une autre langue dite étrangère qu'ils apprennent à parler et qui pratique l'acte d'expression selon un tout autre style.

Dans le chapitre suivant, nous aurons l'occasion de revenir sur les possibles ressources de la continuité et d'en préciser les potentialités. Mais nous voyons d'ores et déjà comment le style langagier joue un rôle fondamental de filtre entre la parole commune ou intention significative et les ressources en question. En effet, le *style*, en tant que certaine façon de faire qui est adaptée à ce que nous sommes et à nos différents rôles, marque l'expression et le langage qu'elle contient. Le style langagier est alors empreint de marques expressives permettant aux actants de commenter ou d'évaluer l'action en même temps qu'il permet de transmettre les signes de la parole et ses intentions de manière continue, les signes en question étant des signes de synchronisation autour de la parole et des signes de marquage sans autre enjeu que celui de la relation et de l'interaction. C'est ainsi que le style développé par les actants représente la courroie de transmission entre la parole et le langage, en l'occurrence les ressources de la continuité pour notre projet d'apprentissage, mais une courroie qui fonctionne à double

sens dans la mesure où « la signification anime (aussi) la parole comme le monde anime mon corps: par une sourde présence qui éveille mes intentions sans se déployer devant elles », ajoute M. Merleau-Ponty, renforçant l'idée que la parole commune ou intention significative est un *vide déterminé*, une sorte “d'excès de ce que je veux dire sur ce qui est ou ce qui a été déjà dit.” (1960, p.145) Cet aller-retour permanent entre la parole commune ou intention significative et les ressources langagières par le biais du style et de ses différentes expressions illustre la dynamique qui fonde notre modèle d'analyse des jeux de rôles improvisés à travers une langue étrangère. En effet, l'analyse de cette dynamique doit nous permettre de mieux comprendre comment se mettent en place les ressources langagières et en quoi nous pouvons favoriser méthodologiquement une telle mise en place.

En tout cas, nous percevons déjà le grand intérêt de l'intensification d'une telle dynamique pour le développement d'une conscience à même de stimuler l'apprentissage oral de la langue étrangère. En effet, le temps réel du jeu de rôle improvisé devrait favoriser non seulement les divers procédés et formules toutes prêtes mais également des impressions, des idées et des rapprochements ou associations facilitant la *pensée bisociative* comme la nomme A. Koestler et qui serait à la base de nombreuses inventions. (A. Koestler, 1965) L'alternance entre intention significative et contingence du temps réel de l'improvisation semble de fait propice au développement de cette pensée bisociative, source de la créativité pour l'auteur américain, cette créativité pouvant prendre la forme des *ressources* que nous appelons *de la continuité* et que nous allons présenter dans le chapitre suivant.

De plus, nous ne pouvons oublier une autre alternance fondamentale dans l'interaction orale à travers une langue étrangère, en l'occurrence celle du *je* et de l' *autrui*. Il est vrai que la parole ou intention significative est toujours une parole commune, un aller-retour entre nos vœux et celui des autres. A ce propos, M. Merleau - Ponty exprime que: “Entre moi comme parole et autrui comme parole, ou plus généralement moi comme expression et autrui comme expression, il n'y a plus cette alternative qui fait du rapport des consciences une rivalité. Je ne suis pas seulement actif quand je parle, mais je précède ma parole dans l'auditeur; je ne suis pas passif quand j'écoute, mais je parle d'après ... ce que dit l'autre.” (1969, pp.199-200)

Nous voyons alors comment nous devons nous concentrer non seulement sur l'auto - synchronisation mais également et principalement sur l'hétéro - synchronisation.

En effet, parler ne correspond jamais à une initiative proprement individuelle et écouter ne signifie jamais subir l'initiative de l'autre. Il existe toujours une continuité et une reprise de “un même effort, plus vieux que nous, sur lequel nous sommes entés l'un et l'autre, et qui est la manifestation, le devenir de la vérité.” (1969, p.200) C'est ainsi que la première parole ou premier mouvement de parole dans l'interaction prend une valeur particulière et doit être l'objet d'une observation minutieuse, a fortiori lorsque nous connaissons le rôle fondamental de l'initiation de l'improvisation, sans oublier que notre concept de la parole se trouve à l'origine du langage.

En conclusion, nous nous rendons compte qu'il faut considérer la parole avant qu'elle soit prononcée, en accord avec ce concept défini dans le chapitre précédent, donc mettre à jour les fils de silence dont elle est entremêlée. Mais les silences font souvent peur bien qu'ils ne soient pas nécessairement synonyme de rupture, de mort. Les mots servent uniquement à combler ce silence. Or, ils n'arrivent jamais à percer réellement le *silence éternel* de la subjectivité privée dont parle M. Merleau-Ponty, illustré par cette parole que nous avons définie et qui les enveloppe, concept de parole qui doit nous conduire sur le chemin de la compréhension de la première parole dans une autre langue en train de s'accomplir. C'est ainsi que pour comprendre la mise en place du langage étranger, les actants doivent en même temps faire appel à leur cadre de référence et revivre l'origine du langage, soumettant donc ce dernier à une réduction momentanée. Or, pour réussir une telle opération, M. Merleau-Ponty suggère que nous regardions le langage “comme les sourds regardent ceux qui parlent, (...) tenter de le voir comme un de ces arts muets.” (1960, p. 75)

Nous voyons donc avec M. Merleau-Ponty comment le monde du langage perdrait conscience de lui-même s'il refusait de connaître la communication primordiale et muette car, comme le souligne le philosophe, “la première parole trouvait son sens dans le contexte de conduites déjà communes comme la première constitution continuait en la dépassant une histoire spontanée.” (1969, p.61) Aussi, nous devons nous atteler dorénavant à analyser cette communication muette et, notamment, la corporéité signifiante qui lui donne forme.

5.5. Une corporéité signifiante

La communication orale s'appuie fondamentalement sur les corps tant dans leurs ressemblances en termes de gestuelle socioculturelle que dans leurs différences pour ce qui est du style ou de l'expression liés aux rôles développés. Comme le souligne M. Merleau-Ponty, il n'y a pas de vérité hors d'un champ de présence et ce champ de présence est toujours un champ physique où les corps sont en situation au sein d'une structure quelle qu'elle soit. C'est ainsi que cette présence physique soutient la perception dans l'acte et véhicule l'intentionnalité, cette dernière étant alors une intentionnalité corporelle. En effet, nous avons une conscience assez précise de la portée de nos gestes et plus ou moins précise de la spatialité de nos corps qui nous permet d'entretenir des rapports avec le monde sans avoir à nous représenter les objets chaque fois que nous voulons nous en saisir. De la même manière, la parole comme être tout comme la parole comme faire sont avant tout gestes et corporéité.

Aussi, M. Merleau-Ponty nous invite pleinement à observer directement ce qui se passe physiquement donc gestuellement au niveau des interactants de la conversation informelle de face-à-face, invitation que nous acceptons pour ce qui est de notre projet de recherche et qui a comme conséquence l'observation et l'analyse des signes corporels du mouvement de la parole en tant que rapport silencieux avec autrui dans le but de comprendre “le pouvoir le plus propre de la parole.” (1969, p.185) En effet, dans la relation *je/autrui*, le *je* comme l'*autrui* ne sont pas des *je* et des *autrui* purs mais bien des *je* et des *autrui* doués d'un corps et en permanence dépassés par ce corps, d'où la nécessité d'une analyse des mouvements de la parole commune au niveau des corps.

Par ailleurs, nous ne pouvons oublier que E. Goffman lui-même présente le corps comme une ressource centrale du cadrage et de la maintenance des cadres de l'expérience. A ce propos, la double déficience du canal verbal lors de l'apprentissage oral d'une langue étrangère, c'est-à-dire celle langagière et celle culturelle, suggère une adaptation stratégique liée à une situation de métissage sémiotique, adaptation où doivent prendre une large place les canaux acoustique et kinésique, ce qui entraîne indubitablement une modification de l'approche méthodologique. Or, la plupart des

analyses et des approches méthodologiques de l'interaction orale de face-à-face, transformée ou pas, se réduisent presque toujours à des analyses et des approches verbales ou, dans le meilleur des cas, acoustiques. De fait, que ce soit sur le terrain plus général des analyses socio - langagières ou sur celui plus particulier des analyses en termes d'apprentissages et/ou d'acquisitions, *le visuel* est quasiment toujours oublié, occulté ou ramené à sa plus simple expression.

Vu l'ampleur et la place centrale du kinésique dans les interactions orales de face-à-face, un tel choix semble plus guidé par la commodité que par la réalité des événements survenant lorsque deux ou plusieurs êtres sociaux échangent dans un espace commun et l'un en face de l'autre. Pourtant, une telle réduction du champ d'analyse porte certainement préjudice à cette dernière et, par ricochet, nous empêche sans doute de comprendre des aspects importants du développement langagier dans les interactions orales transformées de l'apprentissage d'une langue étrangère. C'est ainsi que les actants, aux capacités verbales limitées et souvent déficitaires, peuvent difficilement se passer de l'acoustique et du non verbal pour assumer les ruptures possibles et développer les ressources de la continuité évoquées afin de maintenir le fil et de ne pas perdre la face. Mais entrons dans l'analyse plus détaillée de la relation entre le verbal et ce que nous appelons encore maladroitement le non verbal.

5.5.1. Verbal et non verbal

Une culture n'est pas faite que de choses dites. Elle est aussi composée de non dits, d'implicites, de silences qui sont également signifiants. Par ailleurs, nous savons que le geste peut véhiculer plus de sens que la phrase et que le corps peut même contredire celui qui parle. C'est ainsi que “notre perception s'appuie sur les indices verbaux pour un tiers seulement des messages échangés, les deux autres tiers s'établissent à partir des indices non verbaux.” (S. M. Siegel, M. L. Friedlander, L. Heatherington, 1992, pp.117-119)

D'un autre côté, la plupart des entretiens professionnels contemporains mettent plus en valeur les aspects physiques de la parole que le contenu même. En effet, la voix du candidat dans l'interaction de cet entretien joue autant que ce qui va être dit, la tonalité

de la voix l'emportant souvent sur le contenu en question car tout le monde est d'accord que le timbre d'une voix agréable met l'interlocuteur à l'aise tout en assurant la mise en valeur du contenu. Par ailleurs, une telle observation s'applique également au corps harmonieux et aux gestes posés et précis. Il est vrai qu'une des conséquences directes des études interactionnelles a été justement la reconnaissance de l'importance des facteurs autres que ceux purement linguistiques dans l'acte de communication et, aujourd'hui, il est difficile de s'occuper de relations interpersonnelles sans faire référence aux résultats de ces recherches. Le terrain des apprentissages en général et celui de l'apprentissage oral d'une langue étrangère n'échappent pas à un tel constat. Aussi, nous revendiquons ces recherches afin d'étudier en profondeur les jeux de rôles improvisés à travers une langue étrangère dans une perspective mettant prioritairement en valeur le sens par rapport à la langue, d'où l'importance de se pencher sur la question des signes corporels.

Toutefois, dans les apprentissages langagiers comme dans nos sociétés en général, au prétexte que tout signe pourrait être converti en langage, le non verbal se voit très souvent réduit au rôle de supplétif du verbal, une espèce de pièce rapportée chargée de remplir les fonctions subalternes de redondance et d'ornementation du discours. C'est ainsi que pour définir toutes les formes de communication qui ne passent pas par l'énoncé de mots, habituellement regroupés sous forme de phrases et structurés sous forme de dialogues, nous employons ce terme négatif de *non verbal*. Or, non seulement la définition de *non verbal* risque de n'être que négative mais, de plus, elle apparaît vite comme une évidence qui, pourtant, ne laisse pas facilement découvrir ses logiques opératoires.

En conséquence, si le verbal représente le textuel ou plutôt la transcription textuelle de l'interaction orale de face-à-face, il ne faut pas oublier que cette dernière est toujours *multicanale*, les interactants ou actants sur notre terrain d'analyse s'entendant certes mais aussi simultanément pouvant se voir, se toucher, se sentir ou s'efforcer de ne pas le faire, ou le faire selon certaines règles à observer. C'est ainsi que nous pouvons dégager concrètement deux grands canaux, celui acoustique, incluant le verbal et le vocal, et celui visuel, incluant toute la kinésique (mimiques) et la gestualité corporelle. Toutes ces précisions nous amènent à penser que la meilleure position

épistémologique est celle consistant à mettre sur un même pied les deux canaux, verbal/vocal et visuel, en les pensant ensemble, dans leur opposition et dans leur complémentarité, a fortiori lorsque nous savons que l'usage de ces canaux est toujours très personnalisé, certains individus étant plus verbalisés, d'autres plus motorisés, d'autres à la fois les deux et d'autres enfin s'avérant assez démunis des moyens régulateurs et expressifs des deux canaux. Ces aspects prennent évidemment un relief particulier sur le terrain pédagogique de l'apprentissage d'une langue étrangère. Par ailleurs, nous voyons comment il est impossible de penser les catégories du visuel avec les catégories du verbal/vocal. En effet, une telle perspective peut à la longue se transformer en un obstacle épistémologique. Il semble de fait préférable de penser ensemble toutes les catégories propres aux deux canaux principaux, en tant qu'illustrations de ce lieu du corps qui est le lieu d'une construction identitaire, pour paraphraser des propos de M. Merleau-Ponty.

En conséquence, si quand ça parle, ça bouge à l'unisson, ce n'est pas que la gestuelle accompagne le verbal mais bien plutôt que les trois constituants des deux canaux principaux fonctionnent en synergie, pouvant tour à tour être le support principal de l'interaction et contribuant en permanence de façon décisive au déroulement de cette interaction, chacun avec des prédispositions spécifiques à assurer telle ou telle fonction. C'est ainsi que nous avons déjà souligné l'importance de l'hétéro - synchronie ou synchronie entre interactants, cette dernière passant très souvent par le canal visuel de manière à induire ou anticiper l'action d'autrui et projeter le mouvement de parole conséquent. A ce titre, les regards, les postures, les distances et certains gestes jouent un rôle fondamental. De plus, la synergie entre acoustique et visuel renforce nos présuppositions quant à la détermination réciproque entre la parole ou intention commune significative et les ressources langagières, projetant avec encore plus de force le besoin d'une analyse visuelle de la complexité interactionnelle et de la dialectique de l'intentionnalité.

Un tel besoin se trouve d'autant renforcé que certains travaux comme ceux de *la pensée imagée* de D. Mac Neil (1992) ont démontré que la figuration corporelle facilite la mise en mots de la pensée et lui fournit une assise indispensable. En effet, pour ce chercheur de Chicago, les pensées sont des représentations mentales qui

passent toujours au niveau du corps. En d'autres termes, quand nous voulons communiquer, cela se met dans notre corps, nous le vivons dans notre corps et la mise en mots suit cette expression corporelle. Nous retrouvons ainsi le schéma de base de notre modèle d'analyse que nous avons amplifié à la dimension interactionnelle. Entre la représentation mentale de la parole, dans notre cas partagée par les actants, et l'énoncé des ressources verbales, vocales et visuelles, il y a le passage par le corps.

C'est ainsi que nous ne pouvons "imiter la voix de quelqu'un sans reprendre quelque chose de sa physionomie et enfin de son style personnel", précise à ce propos M. Merleau-Ponty (1969, p.19) Il est vrai que de tels processus peuvent être observés déjà dans l'apprentissage de la parole chez l'enfant qui balbutie des sons dont il s'enchant, rythmant leur émission par des battements de mains et transformant les motifs qu'il a déjà trouvés.

Par ailleurs, il est clair que des trois supports, c'est le support kinésique et gestuel qui maintient une continuité à travers tous les canaux (acoustique, visuel ou annexes). De fait, sans corporéité, tant le vocal que le verbal disparaissent. Parallèlement, il est fréquemment souligné par nombre de chercheurs que le gestuel et le vocal sont les supports les plus représentatifs de la dimension inconsciente dans la mesure où ils seraient a priori moins contrôlés que le verbal donc plus transparents.

Au regard de toutes ces réflexions et de la réalité actuelle de l'apprentissage des interactions orales à travers une langue étrangère, nous nous rendons compte de la nécessité d'entreprendre un grand mouvement réparateur consistant à redonner toute sa place au kinésique et à la gestuelle sans oublier le vocal et sans mépriser aucunement le verbal. Un tel mouvement pourrait passer parfaitement par la reconnaissance d'une pratique sans aucun verbal dans un premier temps et à même de favoriser une pratique mêlant le verbal dans un second temps.

Pour résumer, nous voyons comment le support kinésique et gestuel est omniprésent dans toute interaction orale de face-à-face et, bien sûr, lors des jeux de rôles improvisés. Toutefois, cette omniprésence n'est pas uniforme dans la mesure où nous nous rendons compte que certains signes gestuels et sonores, en l'occurrence ceux de la synchronisation, n'ont aucune relation directe avec le verbal et fonctionnent en alternance avec ce dernier alors que d'autres signes, ceux cognitifs et expressifs,

fonctionnent en articulation avec ce verbal (J. Cosnier, 1982, 2000). Par ailleurs, en ce qui concerne ces derniers signes, ils peuvent être décomposés selon qu'ils complètent, illustrent ou même s'opposent au verbal en question, correspondant à une gestualité syllinguistique qui nous intéresse au premier chef pour ce qui est du développement des ressources langagières. L'ensemble des signes forme une corporéité signifiante vitale pour notre étude.

5.5.2. La corporéité signifiante dans les interactions orales de face-à-face

Les recherches développées depuis plusieurs années en gestuologie, kinésie, proxémique ou synchronie, montrent la valorisation accentuée de la communication vocale et gestuelle tout en permettant un élargissement de la notion de langage. A ce propos, le caractère improvisé des jeux de rôles, donc non répétitif, permet de corriger la tendance à vouloir répéter et, ainsi, d'éviter la pénurie de l'être qu'elle engendre. C'est Maurice Blanchot qui faisait aussi de la possibilité de se répéter la preuve d'une faiblesse. Mais, surtout, la répétition atteste, par elle-même, l'existence d'un corps soumis. De cette sorte, pour éviter la répétition et introduire la forme sans détruire la dynamique, il nous faut développer un modèle d'activité favorisant la fluidité et la souplesse des corps.

Cependant, avant de faire toute proposition analytique ou méthodologique concrète en relation avec la corporéité, il est bon de s'interroger en profondeur sur la pertinence d'un corps signifiant, même si nos pratiques professorales et professionnelles semblent nous en avoir confirmé le caractère essentiel, et sur les types de signes à même de nous renseigner pour ce qui est des interactions orales transformées dans un processus de communication, sachant d'avance que le corps peut envoyer jusqu'à 700.000 signaux vocaux et gestuels. (R. L. Birdwhistell, 1952) Or, c'est précisément R. L. Birdwhistell, dans les années soixante, qui a tenté de manière audacieuse d'appliquer la méthode structurale, employée habituellement en linguistique, à la description des gestes et des mimiques, dans le but de décrire les conduites kinésiques et gestuelles. Un peu plus tard, W. S. Condon et W. D. Ogston ont permis de mettre à jour l'étroite synergie entre

la parole et les mouvements corporels dans les conduites langagières, tant au niveau du locuteur (auto - synchronie) qu'à celui de l'interlocuteur (auto - synchronie) et aussi entre les partenaires de la communication (hétéro -synchronie). Enfin, il faut signaler les profondes analyses de A. Kendon (1972,1980) qui ont permis de mettre à jour des correspondances entre les unités (ou séquences) gestuelles et les unités (ou séquences) voco- verbales qu'elles accompagnent.

Tous ces travaux ont eu le mérite de mettre en valeur le rôle d'une corporéité signifiante dans l'analyse des interactions orales et dans la relation entre voco – verbal et kinésique/gestuel. Néanmoins, il ne faut pas oublier que, dès l'Antiquité, la gestualité syllinguistique faisait partie de l'art oratoire et de l'art dramatique. Depuis ces travaux, la corporéité est devenue un objet d'étude de la part des ethno - anthropologues se définissant comme des éthologues de l'interaction, dont l'Ecole la plus fameuse est celle de Chicago et son plus illustre représentant, le sociologue E. Goffman.

Les recherches en éthologie de l'interaction ont renforcé le statut du corps signifiant, démontrant pour la plupart que tout usage humain du corps est déjà en soi une expression primordiale, non pas un travail dérivé qui substitue à l'exprimé des signes donnés par ailleurs avec leur sens et leur règle d'emploi, mais véritablement l'opération première qui constitue d'abord les signes en signes et inaugure un ordre, fonde une institution ou une tradition. Une telle perspective permet d'envisager tout geste comme relevant d'une seule syntaxe, valant au-delà de sa simple présence et qu'en cela il est par avance associé ou complice en quelque sorte de toutes les autres tentatives d'expression.

A ce propos, M. Merleau-Ponty évoque une universalité du sentir et ajoute que “c'est sur elle que repose notre identification, la généralisation de mon corps, la perception d'autrui.” (1969, p.191) Il est vrai que nous percevons les comportements des autres dans le même monde que nous parce que, dans ce monde, notre corporéité y est inscrite et que notre perception correspond à l'impact de ce monde sur nous tandis que nos gestes, eux, correspondent à notre impact sur ce monde. Toutefois, si les gestes se lisent selon les messages émis et s'interprètent selon des codes plus ou moins formalisés, plus ou moins universels, nous pensons que la relation entre le geste et sa

signification n'a de sens que dans le contexte culturel de sa production. Aussi, l'universalité des gestes et des expressions corporelles semble une conclusion hâtive dans la mesure où un universalisme gestuel conduirait automatiquement à une exclusion des particularismes gestuels de chaque culture.

En fait, si une gestualité pose réellement la question de son universalisme, il s'agit de la gestualité liée à la parole commune ou intention significative en tant que gestualité sans doute la plus illustrative de ce que M. Merleau-Ponty nomme la *corporéité anonyme*, corporéité partagée avec les autres afin de garder le lien grâce à la synchronie des corps en interaction. En effet, lorsque l'intention significative se donne un corps, elle le fait toujours par rapport à un autre corps dans un mouvement à peine perceptible à l'oeil nu, mouvement qui touche sans doute si ce n'est à l'inconscient, en tout cas au préconscient. Car la parole s'initie la plupart du temps comme malgré nous. Néanmoins, nous ne pouvons écarter la probabilité d'un conditionnement culturel de cette parole commune ou intention significative. En effet, tant l'auto - synchronie que l'hétéro -synchronie répondent à un modèle de communication gestuelle faisant appel à l'induction et à l'anticipation, donc susceptibles d'être influencées par des comportements, des attitudes et des signes plus ou moins marqués culturellement. Cependant, la corporéité de l'intentionnalité dans l'interaction orale de face-à-face garde en principe ce minimum de spontanéité à même d'échapper pour le moins partiellement à cette influence et propre à réguler le rythme des échanges et de la prise de parole. Grâce à cette parole commune ou intention partagée de signification, c'est malgré nous que nous parlons même si nous nous taisons. En effet, n'avons-nous pas jamais fait cette expérience *d'entendre* dans le regard de l'autre la demande qu'il nous fait de nous taire ? Il ne s'agit pas alors d'un regard autoritaire, intimidateur, donc expressif, voulant imposer le silence, mais bien plutôt d'une subtile supplication à peine perceptible si ce n'est par nous-mêmes. Nous voyons en conséquence comment le regard est sans aucun doute un support essentiel des signes de la parole.

C'est ainsi que nous pouvons associer la synchronie interactionnelle ou « danse des interactants », proposée dès 1966 par Condon et Ogston, à ce concept de parole commune ou intention significative définie grâce à la phénoménologie proposée par M. Merleau-Ponty, en tant que corporéité de l'intentionnalité liée de manière privilégiée à la synchronie au niveau des interactants ou actants et à la synchronie

entre eux. Cette synchronie désigne la correspondance dans le même temps chez le locuteur des événements paroliens et des mouvements des divers segments corporels enregistrés et chez l'allocutaire d'activités segmentaires synchrones des événements paroliens produits par son partenaire locuteur.

Dans la troisième partie de la thèse, plus particulièrement dans le chapitre 7, nous reviendrons en détails sur ces signes de la synchronie ou de la régulation du rythme de la parole. Nous pouvons toutefois anticiper que de tels signes peuvent correspondre tant au support kinésique et gestuel (regards, postures, gestes...) qu'au support vocal (intonations montantes, diverses sonorités...) mais aussi au support verbal (expressions dirigées à l'interlocuteur...) bien que, sur le terrain de recherche qui nous occupe, il soit difficile d'entendre les actants utiliser de tels signes verbaux. En tous cas, nous nous rendons compte que les signes de synchronisation intentionnelle de la parole peuvent certes passer par tous les supports et canaux, donc sont interchangeable, mais n'ont pas de relation spécifique entre eux comme d'autres signes tels que ceux du marquage expressif d'ordre cognitif ou empathique.

En effet, pour ce qui est du style ou de l'expression, nous avons une autre catégorie de signes qui peuvent tout aussi bien être verbaux, vocaux ou gestuels, et qui ont toujours une relation plus ou moins directe avec le discours verbal dans la mesure où ils servent précisément à marquer ce discours en l'évaluant ou le commentant. En fait, ces signes complètent d'une certaine manière les signes de la synchronisation intentionnelle de la parole, vu que ces derniers sont omniprésents tout au long du déroulement de l'interaction, et ils ponctuent cognitivement et émotionnellement cette interaction tel un dire du silence.

Nous aurons l'occasion plus en avant de montrer comment ces signes sont en général traités de manière réduite. En effet, les principaux travaux sur ce marquage s'arrêtent la plupart du temps uniquement sur les marques verbales ou acoustiques comme nous avons eu l'occasion de l'évoquer auparavant. Nous pensons qu'il est nécessaire de s'intéresser à d'autres marques, telles que celles gestuelles et kinésiques afin d'amplifier l'analyse des interactions orales de face-à-face produites et de leurs discours. De fait, tant la perception que l'expression de ces signes ou marques

d'évaluation ou commentaire sont fortement tributaires de la corporéité et renoncer à leur observation et à leur analyse ne peut que réduire sérieusement notre étude.

Enfin, pour reprendre notre questionnement par rapport à un possible universalisme de la corporéité signifiante, nous pouvons voir que les signes marqueurs d'évaluation ou d'expression cognitive et empathique, de par leur relation au discours verbal, semblent a priori beaucoup plus liés dans leurs formes et dans leurs usages à la culture que les signes de la synchronie intentionnelle de la parole. De fait, pour ce qui est de la gestualité du marquage liée directement à la notion de style, nous pouvons observer que la part de socialisation des gestes est considérable. Dès 1936, M. Mauss a établi des déterminants culturels dans les façons dont les individus savent se servir de leur corps. C'est ainsi qu'il existe une sorte de transmission traditionnelle, dans une société, des façons de remplir les fonctions les plus fondamentales. Certains gestes sont conditionnés par l'apprentissage familial ou scolaire, d'autres sont guidés par l'imitation spontanée d'êtres aimés ou de personnes admirées.

En conséquence, le groupe social dans lequel vivent des individus, modèle certains gestes et comportements qui peuvent à première vue apparaître comme naturels ou innés. C'est alors que chaque groupe, depuis la petite cellule familiale jusqu'à la nation, possède ses règles, ses habitudes, ses conventions gestuelles qui accompagnent, précèdent ou remplacent le langage verbal. Nous revenons donc ainsi à la théorie des cadres de l'expérience proposée par E. Goffman, dans le sens où les gestes peuvent correspondre à une répétition automatique d'un modèle antérieur socialement déterminé et, qu'au sein d'un groupe, beaucoup de gestes sont interprétés par rapport à un code social, d'où la nécessité de prendre en compte le cadre de référence socioculturel pour le passage à la culture et à la langue étrangères en ce qui concerne la gestualité en général et celle liée au verbal plus particulièrement, de la même manière que nous l'avons exprimé quant aux ressources langagières de la continuité.

De cette sorte, de la même façon que nous travaillons sur notre terrain avec un langage en devenir ou interlangage, à cheval entre langue maternelle et langue étrangère, nous devons travailler avec des signes de marquage qui sont de l'ordre de ce que nous appelons *un métissage sémiotique*, sorte de transition entre les signes du cadre culturel de référence et ceux du cadre correspondant à la culture étrangère.

Nous arrivons ainsi à l'ultime manifestation de la corporéité signifiante, en l'occurrence celle qui est associée au développement des ressources langagières de la continuité. Dans ce cas, tout n'est pas geste évidemment car le verbal lui-même peut intervenir afin de reprendre ou de reformuler pour ne citer que ces exemples. Toutefois, quand le verbal ne répond plus et s'affronte à des difficultés, le gestuel est susceptible de contribuer notablement à résoudre ces difficultés et faciliter de cette sorte la communication entre les actants à travers la langue étrangère. C'est ainsi que, dans cette catégorie de gestes compensatoires, nous avons des signes gestuels nommés quasi-linguistiques ou emblèmes, signes qui peuvent d'ailleurs se combiner ou pas avec du verbal et qui ont tous une traduction d'ordre linguistique, d'où leur appellation. De même, nous avons tous les signes qui sont de l'ordre de la pantomime et qui sont des gestes totalement signes. De fait, quand le verbal est déficient, tous ces signes prennent une valeur de ressource compensatoire fondamentale pour maintenir le fil de l'interaction en termes langagiers et éviter toutes sortes de ruptures tandis que leur accompagnement par du verbal permet de doubler la puissance sémiotique et de renforcer la capacité interprétative de l'objet de référence. Enfin, de la même manière que les signes corporels du marquage d'évaluation cognitive ou de commentaire empathique, la corporéité signifiante associée aux ressources langagières se base à l'origine sur le même type de ressources déjà appliquées dans le cadre culturel et langagier de référence. De cette sorte, pour prendre l'exemple des signes gestuels quasi-linguistiques, nous ne pourrions valider en tant que ressources de la continuité uniquement des signes ayant un sens dans les deux langues et cultures, donc adaptés aux deux cadres, ce qui suppose une compréhension commune possible.

Une fois confirmé le principe de la corporéité signifiante dans les interactions orales de face-à-face, en conséquence dans leur version transformée nommée jeu de rôle improvisé, et développée les différentes catégories de cette corporéité en tant que supports vitaux de notre modèle d'analyse, il nous faut préciser ce modèle et les différentes hypothèses sur lesquelles il s'appuie. Ces hypothèses sont de l'ordre de la relation synergique possible entre les différentes catégories de signes précisées auparavant, en l'occurrence celle de la synchronie intentionnelle de la parole, celle du

marquage de l'évaluation cognitive et du commentaire empathique et, enfin, celle des ressources langagières de la continuité, chacune utilisant tant les supports verbaux, vocaux que kinésiques et gestuels.

Il est donc temps de rentrer de plain-pied dans le modèle d'analyse en terme expérimental, en commençant par répertorier de manière détaillée les divers signes de chaque catégorie précitée pour terminer par l'énonciation des hypothèses du modèle et la définition d'une typologie de la parole à même de satisfaire notre étude.

Troisième Partie

LE MODÈLE D'ANALYSE EN TERME EXPÉRIMENTAL

CHAPITRE 6

LES RESSOURCES DE LA CONTINUITÉ LANGAGIÈRE

6.0. Introduction

"Etant donné un cours d'activité interprété et organisé, ce qui s'y passe requiert forcément un certain équipement venant du monde et y retournant d'une façon ou d'une autre." (E. Goffman, 1991, p.280) C'est par ces paroles que E. Goffman introduit le chapitre qu'il consacre à la continuité des ressources. De telles paroles devraient être méditées par tous les didacticiens ou professeurs qui tentent désespérément d'amener les actants des jeux de rôles à parler uniquement dans la langue étrangère d'apprentissage, rejetant en cela toute continuité entre la langue maternelle et cette langue d'apprentissage.

De fait, toute chose et toute personne qui participent à une activité cadrée, en l'occurrence des actants impliqués dans un jeu de rôle improvisé à travers une langue étrangère, ne partent jamais de rien, ont une certaine biographie en devenir, une existence qui peut être suivie avant comme après l'activité et qui donc leur assure une permanence indispensable ou pour reprendre le terme proposé par E. Goffman, *une continuité des ressources*.

Or, cette continuité des ressources ne s'impose jamais à nous par une quelconque matérialité des objets si ce n'est à travers nos conceptions et nos croyances culturelles, d'où "une grande valeur sentimentale" quant à la continuité même de ces ressources. (1991, p.293) C'est ainsi que le rejet plus ou moins radical de ces ressources propres au cadre culturel de référence rompt la continuité et crée une rupture difficilement surmontable, excepté pour des individus déjà préparés à une telle rupture.

Or, dans les jeux de rôles improvisés, les actants étant plongés dans une interaction orale de face-à-face à travers une langue étrangère qu'ils ne maîtrisent absolument pas, ils ont besoin plus que jamais d'une certaine continuité des ressources afin d'assurer le lien et le passage progressif à la culture et la langue étrangères en question. De fait, la perpétuelle remise en question du sens et des connaissances acquises et la possible rupture langagière qui menace en parallèle font que l'absence d'une continuité des ressources devient très vite insupportable pour des actants en interaction.

En effet, pour se sentir à l'aise, les actants doivent faire appel à des procédés pour recomposer le délai et poursuivre en donnant l'impression du continu. Or, ces procédés sont presque toujours issus de leur culture de référence, en l'occurrence celle maternelle, ou du moins ont été déjà expérimenté dans leurs cadres culturels habituels. Il faut donc qu'ils puissent retrouver le chemin de la continuité afin d'atteindre un fort niveau de fluidité sans lequel l'angoisse ou l'anxiété s'installent et le plaisir de l'interaction disparaît. C'est ainsi que la fluidité interactionnelle favorise grandement la continuité des ressources. Quand un actant ne trouve pas de solution pour assurer la continuité langagière, il doit vite intégrer cette rupture de la chaîne discursive grâce aux ressources du mouvement interactionnel. Ce dernier peut résoudre la problématique si les actants se situent sur un terrain reconnaissable en termes de signes. La correction linguistique importe peu dans ces moments précis. De fait, toute solution langagière, correcte ou pas, viendra d'elle-même pourvu que la fluidité existe dans l'interaction entre actants. C'est alors que des mots plus ou moins rayonnants, puis des expressions et enfin des phrases-rivières s'inséreront au sein de la fluidité relationnelle et interactionnelle.

Nous voyons donc comment le renoncement plus ou moins explicite de leur langue et de leur culture devient vite un obstacle pour les actants impliqués dans les jeux de rôles improvisés. Le voyage vers la culture et la langue étrangères doit se baser ainsi explicitement sur la culture et la langue maternelles pour éviter que les actants le fassent de manière implicite car poussés inconsciemment vers une continuité plus que nécessaire dans la mesure où toute activité exige certaines connaissances et croyances représentant un ensemble de liens la rattachant au monde, monde dont elle extrait ses ressources et vers lequel celles-ci retournent comme le souligne E. Goffman. Par ailleurs, une telle opération permet curieusement d'abolir plus facilement la frontière existant entre les deux cultures et les deux langues. De fait, elle crée un climat de stabilité grâce au point de vue partagé entre tous en ce qui concerne l'activité.

C'est ainsi que nous avons opté pour le développement de modalisations plutôt que de fabrications en ce qui concerne les jeux de rôles improvisés. En effet, le partage du même point de vue quant à ce qui se passe lors du jeu de rôle improvisé permet d'éviter les malentendus possibles en relation avec des interprétations différentes de la situation. A ce propos, nous avons montré combien les préparations écrites comme les fabrications étaient susceptibles d'entraîner les actants vers un manque de confiance à même de freiner leur apprentissage.

En effet, toute préparation écrite rompt la continuité relationnelle et interactionnelle. Seule l'improvisation peut recréer en grande partie les conditions de l'activité réelle, c'est-à-dire la conversation informelle de face-à-face. De fait, l'improvisation permet de diversifier en distinguant, amenant l'actant non seulement à projeter des hypothèses issues de son cadre culturel de référence mais de même à reprendre des ressources de la continuité plus que rodées dans le cadre en question et l'entraînant à reprendre, à corriger, à reformuler ou encore à faire appel aux autres actants pour l'aider. C'est ainsi également que, "engagé par l'irrévocable dont il doit maintenant poursuivre le sens ou interrompre le cours (...), il reste cependant en son pouvoir de changer à tout moment d'orientation, de spécification ou de rythme et d'entreprendre (...) à neuf." (J.F. de Raymond, 1980, p.35)

Nous nous rendons compte ainsi que l'improvisation favorise une approche positive de l'erreur par l'utilisation immédiate de la réparation. De plus, elle débarrasse l'actant de la charge du réemploi des structures linguistiques par une centration sur la tâche plutôt que sur le contenu lors des jeux de rôles. Cette dernière réflexion a le mérite de poser la question de l'apprentissage même de la continuité dans les jeux de rôles improvisés. En effet, certains des actants sont capables d'utiliser spontanément des ressources de la continuité lors de l'activité en question. Toutefois, il est sans doute probable qu'un travail en parallèle sur ces ressources peut permettre une amplification de leur usage.

Nous aurons l'occasion vers la fin de cette étude de revenir sur cette question mais il est intéressant de mettre d'ores et déjà en avant l'importance de la confiance entre partenaires au sein du groupe d'actants afin qu'ils acceptent, assument puis intègrent l'erreur dans les jeux de rôles improvisés pour finalement arriver progressivement à développer les ressources autorisant la continuité langagière. Il est clair aussi qu'il est nécessaire d'optimiser parallèlement une pratique en ce qui concerne les ressources du groupe par rapport à la continuité tant au niveau des projections qu'à celui des ressources déjà expérimentées.

Nous voyons comment le travail de la continuité doit s'inscrire au coeur de l'apprentissage oral d'une langue étrangère, ce qui suppose le développement d'un ensemble de stratégies d'apprentissage et, surtout, une dynamique véritablement interactive plaçant l'interaction dans sa version des jeux de rôles improvisés et son objectif de continuité comme un a priori du continuum apprentissage/acquisition et non plus comme une conséquence de la correction linguistique. C'est alors seulement que les actants commenceront à improviser des ressources de la continuité toujours plus différenciées et à même de résoudre la problématique de l'interaction orale de face-à-face en temps réel.

6.1. La continuité des ressources

Les projets successifs que le Conseil de l'Europe a consacrés à l'apprentissage des langues étrangères ont fait ressortir l'importance de donner à l'apprenant les moyens d'utiliser la langue cible en toute indépendance. En effet, l'un des grands problèmes

auxquels se heurte l'apprentissage oral d'une langue étrangère dans des contextes institutionnels, surtout s'il se déroule loin de la communauté parlant cette langue, est le décrochage qui survient facilement entre l'apprentissage de la langue étrangère et son utilisation à des fins de communication. Bien trop souvent malheureusement, les apprenants entreprennent l'étude orale d'une langue étrangère avec peu d'espoir de pratiquer dans le présent et de pouvoir utiliser dans l'avenir ce qu'ils auront appris. Pour que cet espoir se concrétise, il est indispensable de développer une capacité d'utilisation de la langue-cible intégrée aussi pleinement que possible à l'apprentissage. Cependant, s'il est vrai que la réussite de l'apprentissage oral d'une langue étrangère, et notamment de la compétence interactionnelle, dépend en grande partie de son utilisation, d'où l'intérêt des jeux de rôles improvisés, il est tout aussi vrai qu'elle dépend de même de la capacité à actualiser en permanence cette pratique et les répertoires de communication correspondants, d'où la nécessité d'intégrer pleinement la continuité des ressources dans l'apprentissage quotidien, tant au niveau stratégique et cognitif qu'au niveau pratique.

La recherche que suppose la continuité des ressources est vécue dans le groupe comme une pratique quotidienne stimulant fortement la créativité. Le fait de reconnaître en elle une pratique expérimentée lors des premiers apprentissages langagiers a par ailleurs le mérite de valider a priori son utilisation et celui de remplacer l'absence de maîtrise quant à la langue-cible par une maîtrise à la fois ancienne et nouvelle a le don de nuancer le sentiment de danger ou la peur du ridicule. En effet, il ne s'agit plus alors de recommencer à zéro, de revivre les sensations premières de l'apprentissage langagier, avec ses balbutiements, ses incertitudes et ses erreurs, mais cette fois à travers une langue étrangère au cadre culturel de référence, sinon de revivre certes les erreurs et les hypothèses mais aussi et surtout les reprises et les reformulations pratiquées dans l'apprentissage oral de la langue maternelle afin de les prolonger dans l'apprentissage de la langue étrangère.

Il est indiscutable que nous ne pouvons pas apprendre sans faire d'erreurs et la recherche en acquisition des langues étrangères a prouvé, en analysant les interlangues

ou langages intermédiaires idiosyncrasiques, que les erreurs systématiques sont la preuve que l'actant, apprenant et acteur de son apprentissage, est en train de faire des hypothèses par rapport à la langue-cible et, par conséquent, d'intérioriser aussi des règles.

C'est ainsi que la pratique orale dans des jeux de rôles improvisés à travers une langue étrangère se développe toujours dans un *mouvement entre*, un interlangage truffé de ressources de la continuité permettant de pallier les déficiences langagières, ces ressources devenant alors des critères incontournables d'évaluation de la compétence non seulement langagière mais aussi interactionnelle développée lors de ces jeux de rôles improvisés. En effet, utiliser des ressources de la continuité lors de jeux de rôles improvisés, c'est affirmer un rapport au monde, une intention significative ou parole susceptible de provoquer une participation et une coopération à même de résoudre les ruptures de cadres, de les vivre sereinement, de les dépasser et, finalement, de les intégrer à l'interaction orale de face-à-face.

6.1.1. Définition des ressources de la continuité

"Dans le langage, la vérité est non adéquation", nous dit M. Merleau-Ponty. (1969, pp.180-181) Aussi, dans le temps réel de l'interaction orale de face-à-face, l'expression langagière, plus qu'adéquation est toujours "anticipation, reprise, glissement de sens (...)." (1969, p.181) En effet, le temps réel de l'interaction autorise une conscience donnant accès uniquement à une partie du produit résultant du traitement des données. Toutefois, cette pré-conscience semble amplement suffisante afin de permettre la compensation et la créativité nécessaires. C'est ainsi que les ressources de la continuité ont un statut théorique lié au pressentiment plutôt qu'à la prévision dans la mesure où celui-ci prépare à l'action soudaine dans le sens entr'aperçu. Elles illustrent des actes seconds accompagnant l'action principale intentionnelle et se composent d'un ensemble de mouvements de compensation exigeant une concentration et une mobilisation nerveuse dont la socialisation peut prendre la forme de l'activité ludique spontanée. En effet, rien ne réjouit autant l'esprit que le sentiment d'avoir trouvé dans l'acte, d'avoir parlé sa pensée, et ne fascine autant

le public auquel les actants transmettent en trouvant au lieu d'avoir trouvé pour dire. Par ailleurs, la surprise de trouver la ressource de la continuité procure le sentiment d'une sûreté et d'une certitude favorisé par l'accès à un plan de connaissance plus perspicace et pratique. De fait, la ressource de la continuité projette une délimitation du savoir et de l'ignorance, symbolisant précisément une conquête sur ce que l'actant ignorait et que l'interaction improvisée permet de trouver. Cette conquête en temps réel prend la forme d'un appel à l'ensemble de ses connaissances, à des parallèles, des comparaisons, des filiations ou encore des oppositions entre connaissances, et dont le résultat apparaît au fur et à mesure que l'actant exprime ces opérations. Nous avons donc là un processus typique de recherche empreint d'associations et de mise en relation d'éléments et d'idées.

Toutefois, il ne faut pas oublier que ce jeu des connections et des associations ne part jamais de zéro par rapport aux connaissances et que la ressource de la continuité est toujours le produit de plusieurs connaissances liées au cadre culturel de référence et, dans certains cas, au cadre culturel associé à la langue étrangère. C'est ainsi que les ressources de la continuité sont des actes de langage au croisement d'un savoir et d'un savoir-faire et toujours motivés par un savoir-être. Elles représentent l'expression d'une saisie de l'occasion par la présence simultanée du savoir et du savoir-faire en question. Néanmoins, elles ne requièrent pas nécessairement beaucoup de connaissances et beaucoup de savoir-faire pour se mettre en place et, comme nous allons le voir, ce que l'actant doit savoir faire afin de concrétiser des ressources de la continuité, pratiquement chacun sait le faire.

En conséquence, l'accessibilité des ressources de la continuité font qu'elles sont relativement aisées à évaluer pour l'actant lui-même. De fait, dans le temps réel de l'interaction, la ressource de la continuité lui permet d'évaluer spontanément ce qu'il sait et ce qu'il ignore et, ainsi, par l'auto-évaluation, s'ouvrir encore plus à la conquête de ce qu'il ignorait. Il s'agit alors pour les actants de trouver en disant le sens de ce qu'ils disent. Nous avons donc affaire à une véritable dialectique qui n'est pas une dialectique d'opposition sinon d'unité, d'intégration, de complémentarité, de correspondance et de similitude où la ressource de la continuité joue le rôle de liant

non seulement en terme langagier mais également en terme interactionnel vu que tous les actants participent au processus à tout moment. C'est ainsi que l'actant a la possibilité continue de se retourner vers les autres afin d'interroger la ressource et la continuité qu'elle offre, faisant appel en ce même instant à une autre ressource de la continuité du cadre, celle consistant à demander de l'aide.

De cette sorte, les ressources de la continuité, au sens toujours indépendant, peuvent ou ne peuvent pas être un auxiliaire du discours mais, dans tous les cas, s'insèrent dans celui-ci en maintenant la continuité langagière. A ce titre, nous ne pouvons nier leur caractère *stratégique* et nombre de chercheurs n'ont pas hésité à les associer précisément à une compétence de cet ordre, compétence qui représente l'une des composantes de l'aptitude à la communication dont le développement est considéré comme constituant l'objet central de l'apprentissage d'une langue étrangère.

Ainsi, des hommes tels que van Ek ou encore Canale et Swain ont effectué de nombreux travaux par rapport à cette compétence stratégique. Ces derniers précisent notamment que la compétence stratégique entre en jeu "pour compenser les interruptions de la communication dues à un maniement imparfait de la langue ou une connaissance imparfaite de la langue." (Canale et Swain, 1980, p.30) De cette sorte, la compétence stratégique correspondrait à la capacité d'accéder aux stratégies de communication et de les exploiter pour compenser les lacunes du savoir linguistique (grammatical) ou pragmatique (socio-linguistique). Nous ne pouvons nier la proximité des approches. Néanmoins, la perspective décrite précédemment semble se situer une fois de plus de manière privilégiée dans le champ réduit de la linguistique et non pas dans celui de la communication et, plus particulièrement, dans celui de l'ordre des interactions orales de face-à-face, d'où l'usage d'une terminologie peu adaptée pour notre étude, en l'occurrence celle de la stratégie, qui fait référence à une réflexion et un temps différé peu en accord avec l'oralité dans le temps réel.

En conséquence, ce que certains appellent des stratégies (van Ek, Canale, Swain, Tarone, Kasper et Faersch) ou des processus (Gülich et Kotschi), nous les nommons des *ressources de la continuité langagière* dans la mesure où nous nous plaçons dans une perspective double:

- *didactique* car il s'agit en effet de moyens langagiers concrets, permettant de développer un discours oral à travers une langue étrangère que l'actant, apprenant et acteur de son apprentissage en situation de locution, est en train d'apprendre et donc qu'il ne maîtrise pas.

- *interactive* car il s'agit en effet de moyens langagiers qui doivent être utilisés dans le temps réel d'une interaction orale de face-à-face où la réflexion se combine avec l'action.

Cette double perspective nous a fait rejeter les termes de processus, car ne valorisant en rien l'aspect didactique et d'apprentissage, et celui de stratégie, car étant en grande partie contradictoire avec l'aspect interactif et plus ou moins spontané de la conversation informelle, où le locuteur dépend de l'allocutaire et réciproquement.

C'est ainsi que nous pouvons définir les ressources de la continuité comme des moyens langagiers permettant d'initier, de poursuivre et/ou de développer un discours oral plus ou moins fluide dans une interaction orale de face-à-face en temps réel, en l'occurrence des jeux de rôles improvisés, à travers une langue étrangère peu ou pas maîtrisée.

Ces ressources marquent de fait une continuité entre deux cultures et deux langues car permettant:

- de maintenir le discours oral dans l'interaction malgré un déficit cognitif, d'où des *ressources compensatoires* de la continuité langagière dans le discours.

- de développer et préciser le discours oral dans l'interaction malgré l'absence de maîtrise de la langue utilisée, d'où des ressources de la continuité langagière de développement par le *traitement* dans le discours.

Enfin, il nous faut rappeler que ces ressources de la continuité peuvent utiliser aussi bien un support verbal que vocal et/ou, bien sûr, kinésique et gestuel. En effet, la plupart des objets de référence trouvent une correspondance à travers les trois supports mentionnés et leur évaluation est relative à l'efficacité du signe dans le temps réel de l'interaction.

Une fois précisé le concept de ressources de la continuité, il nous faut nous atteler à la tâche consistant à les répertorier de la manière la plus complète possible tout en tenant compte du terrain particulier de notre recherche.

6.2. Les ressources de la continuité ou les indicateurs du processus d'acquisition

Lorsque nous avons établi la liste des ressources de la continuité pour le rapport/projet de DEA (que nous appelions à l'époque des stratégies de communication), notre besoin de références nous a amené à adopter la taxonomie de van Ek (1988), élaborée dans le cadre de l'Institut Linguistique d'Irlande. Aujourd'hui, nous nous rendons compte que cette liste associée à un cadre déterminé peut nous aider certes pour l'élaboration d'une typologie mais qu'il nous faut de toutes manières l'adapter au cadre nouveau de notre recherche et, notamment, aux analyses de la continuité et de la parole effectuées jusque lors dans cette étude. En effet, si le jeu de rôle improvisé est une activité psycho-organique de communication orale interpersonnelle, il ne faut pas oublier qu'elle est aussi une technique faisant appel précisément à des ressources d'action et de réaction et, en tant que telle, elle est marquée du signe culturel de ces ressources liées à une société et à une culture, de la même manière que certains gestes ou mimiques sont plus développés dans certaines sociétés et cultures.

De plus, nous nous rendons compte aujourd'hui combien la taxonomie proposée par van Ek se fonde principalement sur le verbo-textuel. En effet, presque toutes les ressources (stratégies) qu'il met en avant répondent à ce support, sauf deux ou trois (mimer, montrer) qui, néanmoins, peuvent être assimilées à des ressources *quasi-linguistiques*. En fait, il est clair que ce qui guide la taxonomie de van Ek, ce sont des critères linguistiques avec le projet de compensation comme corollaire. Cependant, nous pouvons relever la séparation qu'il a faite entre les ressources de la continuité propres à l'apprentissage d'une langue étrangère (traduction littérale, emprunts divers...) et celles déjà utilisées dans le cadre de l'apprentissage et la pratique de la langue maternelle (quasi-linguistiques, gestuelle, paraphrase ...) En effet, une telle séparation permet de bien mettre en valeur la réalité des ressources de la continuité dans le cadre culturel de référence.

Aussi, tel que nous l'avons annoncé auparavant, il nous faut non seulement nous ouvrir à d'autres taxonomies que celle de van Ek mais de même il est nécessaire d'adapter la

typologie des ressources de la continuité à notre modèle d'analyse, en y incluant par exemple des ressources s'appuyant sur les supports vocaux et kinésiques/gestuels.

C'est ainsi que d'autres taxonomies ou typologies ont attiré notre attention. Il en est ainsi de l'approche de Tarone (Tarone, 1988) qui souligne la nature sociale et interactive de la communication en définissant une ressource de la continuité (stratégie de communication) comme "une tentative mutuelle de deux interlocuteurs pour se mettre d'accord sur un sens dans des situations où les structures de sens requises ne sont pas partagées." (1988) Une telle définition s'adapte assez bien aux ressources nécessaires dans le jeu de rôle improvisé à travers une langue étrangère, lorsque chacun des actants-interlocuteurs, à partir de son propre sens, de sa propre projection de cadre et de rôle, tente de se mettre d'accord pour construire avec l'autre un sens dans ce cadre et ces rôles.

Par ailleurs, Faerch et Kasper insistent plutôt sur les processus psycholinguistiques qui sont à la base de la communication, en écrivant notamment que "les stratégies de communication sont des plans potentiellement conscients pour résoudre ce qui se présente à un individu comme une difficulté dans la réalisation d'un objectif de communication particulier." (Faerch *et* Kasper, 1986, p.136)

Nous avons donc là deux approches assez différentes et qui débouchent nécessairement sur deux taxonomies plutôt divergentes. Pour Tarone, il existe cinq grandes catégories de stratégies de la communication (ressources de la continuité) se référant soit à la nature socio-interactive de la communication réciproque, soit à la structure superficielle de la langue produite. C'est ainsi que l'auteur met en avant des stratégies:

- *d'évitement* (évitement du sujet, abandon de message).
- *de paraphrase* (approximation, invention de mots, circonlocution).
- *de transfert conscient* (traduction littérale, passage à une autre langue).
- *d'appel à l'aide*.
- *de mime*.

Une telle taxonomie ressemble fortement à celle de van Ek bien qu'elle ne différencie pas les ressources pratiquées dans la langue maternelle de celles spécifiques à la pratique d'une langue étrangère. Parallèlement, il faut noter la mise en valeur de stratégies d'évitement qui, de fait, lors des interactions orales de face-à-face peuvent être fortement présentes. Toutefois, en accord avec notre étude et notre modèle d'analyse, il résulte difficile d'intégrer l'évitement en tant que ressources de la continuité langagière dans la mesure où, précisément, cela correspond beaucoup plus à des signes associés à la parole commune ou intention significative, en conséquence plus de l'ordre du comportement que de la ressource langagière.

Quant à la taxonomie de Faerch et Kasper, elle s'inspire directement de leur modèle de production de parole et propose trois grands types de stratégies ou ressources de la continuité:

- *des stratégies de réduction formelle* quand "les apprenants peuvent décider de communiquer à l'aide d'un système réduit, en s'attachant à des règles et éléments stables qui sont devenus raisonnablement bien automatisés." (1986, p.38)

- *des stratégies de réduction fonctionnelle* "employées si les apprenants rencontrent des difficultés (...) dans la phase d'exécution (problèmes de recherche) et si leur comportement dans la situation réelle est un comportement d'évitement plutôt que de réalisation." (1986, p.43)

- *des stratégies de réalisation* où " l'apprenant essaye de résoudre les difficultés de communication en élargissant ses ressources communicatives (...)." (1986, p.45)

Comme nous l'observons, les stratégies de réduction formelle s'apparentent grandement à une partie des stratégies de second niveau de van Ek, en l'occurrence celle correspondant spécifiquement à l'apprentissage d'une langue étrangère, alors que les stratégies de réduction fonctionnelle, de par la réduction de l'objectif communicatif, se rapprochent des stratégies d'exemplification de Tarone. Pour ce qui est des stratégies de réalisation, elles correspondent assez précisément aux stratégies de premier niveau de van Ek, celles associées au cadre culturel de référence, et aux paraphrases, aux transferts conscients, aux appels à l'aide et au mime de Tarone.

Comme nous le voyons, nombre de stratégies citées par ces auteurs sont susceptibles de nous intéresser pour la typologie des ressources de la continuité que nous prétendons construire. Toutefois, à l'exception de van Ek, ces auteurs mêlent toutes les structures superficielles du langage que nous nommons des ressources de la continuité et les signes de la synchronie interactionnelle que nous associons aux mouvements de la parole ou intention significative. Un tel regroupement peut éventuellement trouver une justification mais, en tout cas, dans le cadre de notre étude et de notre modèle d'analyse, il est difficilement justifiable dans la mesure précisément où nous cherchons à observer les relations entre les signes et les ressources mentionnées auparavant. C'est ainsi que nous souhaitons dans un premier temps bien différencier ce qui est de l'ordre du comportement dans l'interaction de ce qui est de l'ordre de la créativité langagière afin de mieux apprécier les relations supposées et que nous préciserons par la suite.

Parmi les nombreuses autres tentatives taxonomiques sans relation avec le terrain des apprentissages langagiers qui ont été réalisées dans le domaine des stratégies de communication et, plus particulièrement, en ce qui concerne les ressources de la production discursive lors d'interactions orales de face-à-face, l'une d'entre elles a retenu plus particulièrement notre attention, celle de Gülich et Kotschi.

Influencés par l'analyse ethnométhodologique de la conversation, Gülich et Kotschi (1983, 1987, 1996) développent l'idée d'un *processus* de production discursive ou constructions en cours à partir de l'analyse d'interactions orales. Ils s'appuient sur deux approches différentes pour réaliser leur analyse:

- l'analyse de la conversation ethnométhodologique (Sacks, Schlegoff, Jefferson ...)
- l'analyse du discours (Roulet, Ecole de genève ...)

Par ailleurs, ils mettent en avant trois aspects essentiels:

- les aspects séquentiels des productions verbales, aspects séquentiels qui reflètent un processus fait de reformulations progressives et séquentielles.
- l'aspect interactif des productions verbales.
- l'aspect spécifique de la fonction de certains marqueurs.

C'est ainsi que nos auteurs proposent trois grands types de traces de production du discours:

- *des phénomènes de parole* ou verbalisation (hésitations, productions incomplètes, faux-départs, mots répétés, syllabes répétées ...) étant de l'ordre de l'oralité de conception, avec leurs marqueurs signalant les processus de verbalisation.

- *des reprises* d'un segment antérieur (paraphrases, répétitions, corrections, explications ...) au moyen de changements, de modifications, de reformulations ou d'extensions des paroles antérieures, avec leurs marqueurs (enfin, donc, c'est-à-dire ...), que nous pouvons résumer en une tentative d'amélioration de ce qui a été produit et que nos auteurs nomment *processus de traitement*.

- *des processus d'évaluation et de commentaire métadiscursif* ou processus de *qualification* montrant un souci cognitif et que nos auteurs assimilent à des marqueurs (comment dirais-je, entre guillemets, comme on dit ...) en référence à des problèmes de production et/ou tentatives de résolution.

Comme nous le constatons, Gülich et Kotschi font une distinction entre les *traces* ou *indices* que sont les *marqueurs* et les *processus* qui représentent un type spécifique d'activité. Une telle distinction nous intéresse fortement puisqu'elle va dans le sens de la séparation que nous avons faite entre les signes ou marqueurs liés à l'interaction (synchronie d'un côté et expression de l'autre) et les signes ou ressources associés à la production langagière que nos auteurs nomment des processus. En ce qui concerne ces derniers, les processus dits de verbalisation sont pour eux les plus courants dans la production orale alors que les autres viennent s'ajouter comme activités additionnelles.

Cependant, si les trois grands types de traces ou indices correspondent exactement à ceux que notre étude a mis en avant, nous divergeons quant à la fonction de ce qu'ils appellent des processus de verbalisation. En effet, plus qu'un processus de production de ressources langagières, les signes en question montrent un processus autour de la parole, sa gestion, son rythme et, par conséquent, les intentions significatives et leur mouvement réciproque au niveau des deux ou plusieurs actants/interlocuteurs impliqués en ce qui nous concerne dans un jeu de rôle improvisé. En fait, les indices en question sont l'illustration d'une intention affectant les tours de parole. Prolonger une sonorité marque beaucoup plus qu'une hésitation. C'est le signe qui permet à celui

détenant la parole de signifier à son interlocuteur qu'il désire la maintenir en attendant de trouver la ressource langagière qui lui permette de continuer à maintenir cette parole.

Toutefois, le fait même qu'ils aient travaillé spécifiquement sur ces processus ne peut que nous intéresser d'autant qu'ils sont sans doute les seuls ayant tenté d'établir une typologie de ces processus. Les traces et indices mis à jour sont donc très intéressants même si nous devons les interpréter d'une autre manière. Pour ce qui est des processus mentionnés auparavant, nos auteurs soulignent le fait qu'ils représentent des interruptions de la succession linéaire de la structure syntaxique, d'où l'usage du terme de rupture que nous avons aussi employé, rupture qui est au coeur de notre recherche. De fait, nous voyons encore comment la rupture est déjà présente dans la langue maternelle, ce qui fait que les processus en question existent non seulement comme ressources d'apprentissage mais également comme ressources de la continuité à part entière dans la production orale.

Pour Gülich et Kotschi, les occurrences se manifestent à plusieurs niveaux et sont reliées à des problèmes de verbalisation:

- au niveau phonétique: en fait, il s'agit de reprises après une erreur de prononciation.
- au niveau morpho-lexical: il s'agit aussi de reprises avec ses pauses et ses formes.
- au niveau lexico-sémantique: ce sont des reformulations pour préciser la pensée, préciser ce que l'on veut dire.

En fait, cette présentation suggère un processus similaire pour l'interaction en langue maternelle à celui de l'interaction en langue étrangère. Cependant, l'ampleur du processus et sa variété ne sont sans doute pas les mêmes, d'autant qu'à travers la langue étrangère, il faut préciser la langue en même temps que préciser la pensée. En conséquence, la négociation joue d'abord sur les *ressources compensatoires* de la continuité avant de jouer sur les *ressources de la reformulation langagière*.

De toutes manières, comme nous l'avons souligné juste avant, nos auteurs ne séparent pas toujours clairement ce qui est du domaine de la parole ou communication interactionnelle de ce qui est du domaine des ressources langagières. Néanmoins, nous réitérons tout l'intérêt de la richesse typologique des traces proposées par Gülich et Kotschi. En outre, leurs travaux renforcent l'hypothèse de base de notre modèle d'analyse, en l'occurrence la synergie entre les différents signes de la parole commune ou communication interactionnelle d'un côté et les traces ou indices de ressources de la continuité langagière qu'ils nomment processus de l'autre. Le rôle des ressources de la continuité comme indicateurs du processus d'acquisition prend de plus en plus de poids grâce aux travaux de ces deux auteurs.

Néanmoins, avant de commencer à présenter toutes les traces de ressources de la continuité langagière potentiellement pertinentes pour nos observations et analyses, nous devons émettre quelques précisions. En effet, il nous faut rappeler tout d'abord que les ressources de la continuité langagière s'insèrent dans le discours et en cela sont porteuses d'un sens lisible par tous les actants. Par ailleurs, il nous faut préciser que les ressources en question ne sont jamais directement significatives en terme relationnel et interactionnel. En fait, elles représentent les traces du processus d'acquisition au niveau individuel, ces traces étant déterminées par un autre processus mais d'ordre relationnel et interactionnel et reflétant un niveau duel ou collectif.

Enfin, il nous faut signaler la réduction opérée par la plupart des auteurs cités dans la mesure où les ressources de la continuité utilisant des supports tant vocaux que kinésiques/gestuels sont absentes de leurs taxonomies ou typologies, absences qu'il nous faut impérativement corriger, vu le contexte d'apprentissage dans lequel nous travaillons, où l'objectif principal des actants est le développement d'une compétence orale langagière dans les interactions à travers une langue étrangère mais où précisément leurs capacités verbales restent encore très limitées. A ce propos, il nous faut préciser au moins autant la typologie des ressources compensatoires que celle des ressources du traitement langagier dans la mesure où les actants doivent d'abord maintenir le fil de la conversation avant d'envisager tout développement possible.

6.2.1. Les ressources compensatoires hypothétiques de la continuité

En tant que ressources compensatoires, il s'agit de ressources spécifiquement nécessaires dans le cas de la pratique d'une langue étrangère, donc servant à pallier un déficit cognitif dans cette dernière langue en faisant précisément appel à des connaissances ou de la langue maternelle ou d'autres langues ou langages connus.

Ces ressources, plutôt consciemment utilisées, n'interrompent pas la succession linéaire de la structure syntaxique et viennent s'insérer dans cette succession sans traitement d'éléments antérieurement exprimés. C'est pour cela que Tarone (1988) propose le terme de "transfert conscient" afin de souligner qu'il s'agit bien d'un acte conscient de transfert sans connaissance, en conséquence un acte volontaire d'intégration entre les deux cultures mais à partir de la culture et de la langue de référence.

Nous avons donc affaire à des hypothèses se basant sur la langue maternelle ou, éventuellement, sur d'autres langues étrangères, et qui vont se vérifier à l'usage à travers la réaction des allocutaires. La plus ou moins grande proximité des langues peut favoriser ou pas ce genre de ressources compensatoires. Dans notre cas expérimental particulier, en l'occurrence celui d'espagnols apprenant la langue française, il est indéniable que de telles ressources ont un rôle fondamental à jouer dans la mesure où les deux langues et les deux cultures possèdent un degré de proximité très élevé, ce qui permet un pourcentage très important de vérification positive des hypothèses avancées en terme de continuité discursive dans l'interaction.

Enfin, nous ne pouvons oublier que certaines des ressources entrant dans cette catégorie ont été et sont encore l'objet de préjugés directement liés à la vision normative du langage, vision d'ailleurs très souvent associée à une perspective écrite de la dimension orale. Nous pensons notamment aux traductions littérales et autres estropiages pourtant vitaux dans le temps réel de l'interaction orale de face-à-face. Toutefois, il est bon de rappeler que non seulement nous nous plaçons dans une dimension totalement orale et interactive mais également que les ressources en question, représentant des hypothèses, ont une valeur particulièrement bénéfique en terme d'apprentissage.

C'est ainsi que nous pouvons envisager un travail préparatoire avec les actants, à même de les rendre conscients de l'intérêt de telles ressources pour reconstruire le délai et maintenir l'interaction dans un temps réel pertinent pour leur apprentissage. Une sensibilisation sur les éventuelles proximités culturelles peut ainsi être tout à fait envisageable. Nous aurons l'occasion de revenir sur ces aspects méthodologiques vers la fin de cette étude.

Pour terminer cette présentation générale des transferts conscients de connaissances ou ressources compensatoires hypothétiques, nous devons signaler que, dorénavant, nous les mentionnerons dans nos analyses par le symbole suivant: [*RCH*]

6.2.1.1. Les ressources compensatoires hypothétiques liées au cadre de référence

Comme nous l'évoquions auparavant, traduire littéralement des mots, des expressions, avec des sonorités plus ou moins étrangères, peut être vécu comme un acte transgresseur pour certains actants habitués à un traitement privilégiant les normes linguistiques et interprétant les erreurs comme des fautes. Un travail au sein du groupe doit permettre de modifier progressivement de telles représentations négatives et pouvant porter préjudice aux actants au moment des jeux de rôles improvisés. C'est ainsi que la dramatisation, le fait de se comporter autrement, tant dans les attitudes que dans le langage et les signes, doit aussi pouvoir faciliter ce nécessaire mélange bilingue qui, en fait, illustre une capacité scientifique à faire des hypothèses et à les vérifier sur le terrain.

Dans cette catégorie de ressources compensatoires hypothétiques liées au cadre culturel de référence, nous pouvons répertorier deux types principaux:

- *des hypothèses de traduction littérale [RCHt]*, où l'actant/locuteur propose une version directement transférée de la langue maternelle sur la langue étrangère.

- * *Exemple: "sorprender" avec une prononciation à cheval entre les deux langues (traduction littérale de "sorprender" en espagnol) pour "surprendre".*

- *des hypothèses amenant à estropier consciemment la langue étrangère [RCHes] ,*

où l'actant/locuteur peut omettre des suffixes d'accord, des distinctions de genre, le tout inspiré de la langue maternelle et vu comme un passage nécessaire de la continuité afin de transmettre de la confiance aux actants.

** Exemple: "je cré que" (pour "je crois que").*

6.2.1.2. Les ressources compensatoires hypothétiques liées à divers cadres

Dans cette catégorie, nous pouvons relever deux types de ressources compensatoires hypothétiques:

- *des hypothèses amenant à donner une résonance étrangère à un mot ou une expression [RCHr],* où l'actant/locuteur formule et met à l'épreuve une hypothèse sur la langue-cible, dans ce cas d'ordre phonétique, à partir des connaissances qu'il peut avoir au moment de l'interaction. A ce propos, il est important de ne pas confondre ces ressources avec des prononciations erronées spontanées dûes aussi précisément aux limites momentanées des connaissances et/ou de la pratique phonétique des actants. En effet, nous avons commis cette erreur lors de l'analyse de notre rapport/projet de DEA et il est fondamental d'être très attentifs au caractère conscient et hypothétique de la ressource afin de ne pas assimiler des erreurs inconscientes phonétiques à cette catégorie.

** Exemple: "[pasAj] pour "paysage".*

- *des utilisations hypothétiques d'emprunts directs [RCHem],* où l'actant/locuteur utilise non seulement des éléments de sa langue maternelle mais également des éléments issus d'autres langues étrangères dans la mesure où ces langues ne correspondent pas à la langue d'apprentissage. Nous avons là des ressources compensatoires vitales car marquant précisément la base modalisée et non fabriquée de l'interaction orale de face-à-face transformée, en l'occurrence des jeux de rôles improvisés. La possibilité d'utiliser à tout moment sa langue maternelle ou une autre

langue quelle qu'elle soit, dans la mesure où elle est comprise par les autres actants, libère l'anxiété et crée le lien nécessaire pour passer à la culture et à la langue étrangères dans le temps réel de l'interaction.

** Exemples: "yeh" pour "ouais" (emprunt de l'anglais) / "dibujando" au lieu de "en train de dessiner" (langue maternelle ou espagnol).*

6.2.1.3. Les ressources compensatoires hypothétiques liées au cadre cible

Dans cette catégorie, nous pouvons répertorier un seul type de ressources:

- des hypothèses amenant à créer des mots ou expressions [RCHc], où l'actant/locuteur fait des hypothèses plus créatives que les traductions littérales dans la mesure où il est amené à créer des mots ou expressions selon les règles et les processus de dérivation de la langue étrangère d'apprentissage.

** Exemple: "apparcement" (combinant "parking" et "stationnement").*

6.2.2. Les ressources compensatoires déjà utilisées dans le cadre de référence

Il s'agit de ressources compensatoires qui peuvent s'appuyer sur tous les supports possibles, c'est-à-dire ceux verbaux, vocaux ou kinésiques/gestuels bien que, comme nous le verrons, certaines sous-catégories ne peuvent les utiliser tous.

C'est ainsi que cette catégorie de ressources recouvre des ressources compensatoires kinésiques/gestuelles ou acoustiques, traduisibles linguistiquement et surtout communes aux deux cadres culturels et langagiers que nous symboliserons comme [RCQ] mais aussi des ressources en complément d'une autre ressource donc l'illustrant [RCIC] et, enfin, des ressources acoustiques [RCA], gestuelles [RCG] et verbales [RCV] purement compensatoires donc ni illustratives ni quasi-linguistiques. Nous aurons l'occasion de revenir sur l'intérêt d'un travail de la narration et de la description en parallèle des jeux de rôles improvisés afin de développer la capacité de convocation de ces ressources dans le temps réel de l'interaction orale de face-à-face. Mais voyons d'ores et déjà en détails chacune de ces sous-catégories.

6.2.2.1. Les ressources gestuelles ou acoustiques quasi-linguistiques

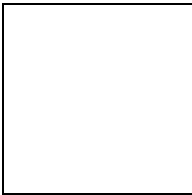
Il s'agit d'une gestualité consistant en patterns mimogestuels, quasi-linguistiques car pouvant être traduits aisément par un mot ou une phrase, capables d'assurer une communication sans l'usage de la parole verbale. Elle n'est donc pas syllinguistique vu qu'elle est indépendante de la parole verbale mais elle peut toutefois coexister avec cette parole dans la mesure où elle l'illustre. Par ailleurs, il est fondamental que le relevé de ces ressources prenne en compte la communauté des deux cadres culturels et langagiers afin que leur usage ait du sens par rapport au projet sur lequel travaillent les actants. En effet, il ne faut pas oublier que ce gestuel est à ce point organisé culturellement que le même mouvement de main peut prendre, d'une culture à l'autre, des significations différentes. Tel geste qui signifie "Entrez vite vous asseoir" peut signifier dans une autre culture "Allez vous-en". La position que nous donnons à nos doigts dans la culture française pour dire que nous avons peur sert au Soudan à faire patienter l'interlocuteur. Le gestuel français "J'ai peur" devient dans la gestuelle soudanaise "Une minute s'il vous plaît". C'est ainsi qu'en France ce gestuel s'apparente à une forme familière ou grossière de communication alors qu'au Soudan il s'intègre à un code de politesse. Nous voyons donc toute l'importance d'une communauté de sens qui d'ailleurs peut être plus ou moins importante selon les cultures et, dans le cas contraire, nous aurions des emprunts directs. A ce propos, dans le cas particulier de notre expérimentation, la communauté entre les deux cultures espagnole et française est assez importante en ce qui concerne ces gestes ou sons quasi-linguistiques, nommés parfois *emblèmes*. Aussi, en ce qui concerne ces ressources quasi-linguistiques, principalement gestuelles, nous pouvons répertorier cinq sous-catégories:

- *des ressources quasi-linguistiques phatiques [RCQp]*, permettant à l'actant/locuteur d'exprimer des rituels de contact, des appels, des déictiques d'interaction, et qui ne soient pas directement adressées à l'actant/interlocuteur.

* *Exemple: "je le vois, eh! (avec signe de la main levée vers le haut et l'index pointé plus ou moins vers le ciel) il répond pas".*

- des ressources quasi-linguistiques opératoires [RCQo], permettant à l'actant/locuteur d'exprimer des informations.

** Exemple: gestuelle exprimant "il faut réfléchir". Sur la photo de gauche qui suit, nous pouvons observer comment l'actante (P) interprète le quasi-linguistique parfaitement traduisible verbalement en détournant légèrement la tête et jouant la personne qui réfléchit, cette information n'étant pas directement adressée à l'actant/interlocuteur.*



- des ressources quasi-linguistiques conatives [RCQc], permettant à l'actant/locuteur d'exprimer des mots et/ou des expressions à même d'influencer autrui, mais non directement adressées à l'actant/interlocuteur.

*** Exemple: "C'est alors que ... (geste de la main montrant à l'interlocuteur fictif du récit qu'il doit stopper), c'est qu'il se jetait sur moi!"**

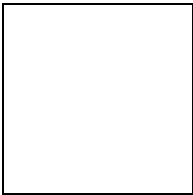
- des ressources quasi-linguistiques expressives [RCQe], permettant à l'actant/locuteur de poursuivre son discours grâce à des mimiques ou autres gestes expressifs et traduisibles.

*** Exemple: geste de la main balayant l'espace pour traduire l'idée que c'était terminé au moment où le locuteur vivait l'action racontée.**

- des ressources quasi-linguistiques d'injures [RCQi], permettant à l'actant/locuteur d'exprimer des injures non directement adressées à l'actant/interlocuteur ou autres allocutaires.

*** Exemple: "Eh, voilà qu'il m'insulte! Tiens! " (bras d'honneur dans une autre direction que celle de l'interlocuteur).**

6.2.2.2. Les ressources gestuelles ou acoustiques illustratives



Il s'agit de ressources qui ont le mérite de préciser ou compléter le discours en parallèle. C'est ainsi qu'elles apparaissent en principe toujours en complément d'une autre ressource pour l'illustrer et, ainsi, la préciser tout en permettant de pallier le déficit cognitif et, de cette sorte, autoriser la continuité discursive dans l'interaction.

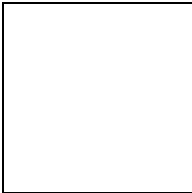
Nous pouvons observer dans cette catégorie:

- *des ressources illustratives déictiques [RCId]* qui servent à désigner le référent de la parole (montrer du doigt l'objet dont nous parlons).

*** Exemple: "Ici, à Madrid" (doigt pointé vers le bas de l'actant (S) sur la photo de gauche de la page précédente).**

- *des ressources illustratives spatiographiques [RCIs]* qui servent à schématiser la structure spatiale (comme le geste classique qui accompagne la définition de l'escalier en colimaçon).

*** Exemple: description spatiographique de l'espace/paysage de l'actant (R) avec les mains sur la photo de droite.**



- des ressources illustratives kinémimiques [RCIk] qui servent à mimer l'action du discours.

*** Exemple: mimer l'action de jouer de la guitare de la part de l'actant (R) dans le jeu de rôle improvisé (2.3.).**

- des ressources illustratives pictomimiques [RCIp] qui servent à schématiser la forme ou certaines qualités du référent (Ex. "un poisson grand comme ça").

6.2.2.3. Les ressources compensatoires spécifiquement acoustiques

Il ne s'agit aucunement de mouvements phonatoires parfois nécessaires à l'émission du langage parlé, notamment pour ce qui est des lectures labiales lors des échanges entre handicapés auditifs ou dans un environnement bruyant. En fait, nous avons affaire à de véritables ressources compensatoires contribuant à la communication par la réalisation de messages sonores. C'est ainsi que nous pouvons entendre *des bruits, des sons sous formes d'intonations diverses*, donc de l'ordre de la prosodie [RCA] et à même de pallier un déficit cognitif et, bien entendu, communs aux deux cadres culturels et langagiers, sinon nous nous trouverions face à des ressources compensatoires hypothétiques de l'ordre d'emprunts directs acoustiques. **Exemple: le [miaou] sonore afin d'illustrer le chat.**

6.2.2.4. Les ressources compensatoires spécifiquement gestuelles

Elles concernent des ressources gestuelles mais ni illustratives ni quasi-linguistiques [RCG]. En fait, nous avons affaire à des ressources qui sont de l'ordre du mime. C'est ainsi que nous pouvons répertorier:

- des ressources compensatoires de description [RCGd], où l'actant/locuteur peut décrire des caractéristiques interactives/fonctionnelles, des particularités ou encore des propriétés physiques générales avec son corps et ses gestes sans qu'il y ait déjà une expression ou un mot verbal.

*** Exemple: description gestuelle des vêtements de l'actant (S) dans le jeu de rôle improvisé (2.2.).**

- des ressources compensatoires de substitution [RCGs], où l'actant/locuteur peut les utiliser pour remplacer une expression ou un mot par des gestes synonymes, mais

aussi pour remplacer une expression ou un mot par des gestes antonymes, pour remplacer une expression ou un mot par des gestes illustrant un sens général facilitant la compréhension de l'expression ou du mot en question.

** Exemple: Pose physique les bras entrouverts et mimique souriante pour remplacer le terme de "clown" de la part de (P) dans le jeu de rôle improvisé (2.1.).*

6.2.2.5. Les ressources compensatoires spécifiquement verbales

Il s'agit des mêmes types de ressources que celles gestuelles précédemment citées mais utilisées de manière verbale et avec quelques apports [RCV].

C'est ainsi que nous avons les ressources suivantes:

- *des ressources compensatoires verbales de description [RCVd]* servant aux mêmes fonctions décrites antérieurement pour les ressources gestuelles.

** Exemple: "c'est un objet qui sert à écrire" pour le stylo.*

- *des ressources compensatoires verbales de substitution [RCVs]* avec les mêmes fonctions que celles mentionnées dans les ressources gestuelles mais auxquelles il faut ajouter celles pour remplacer une expression ou un mot par une expression pronominale ou un pronom.

** Exemple: "ça", "ceci" ou "cela" pour les démonstratifs et tous types de synonymes.*

6.3. Les ressources du traitement langagier dans l'interaction

Nous retrouvons ici ce que nous avons appelé pendant longtemps les *reformulations*. Toutefois, l'étude et l'analyse des travaux de Gülich et Kotschi nous ont permis d'amplifier notre approche de ces ressources. Ces auteurs les présentent avec des marqueurs précis et nous aurons bien sûr l'occasion de revenir sur cette question dans le chapitre 8 de la thèse, consacré à la formulation des hypothèses du modèle.

Les reformulations sont bien entendu des ressources à mettre en relation avec une certaine maîtrise de la langue utilisée ou, pour le moins, du langage (quand il s'agit

d'une reformulation gestuelle ou sonore) puisqu'elles supposent non seulement un minimum de connaissances mais aussi un niveau minimum de construction syntaxique. Quant aux *généralisations* et *exemplifications* présentées par Gülich et Kotschi, les premières semblent assez similaires aux stratégies proposées par van Ek et, par conséquent, les ressources de la continuité que nous avons déjà proposées précédemment, en l'occurrence le remplacement d'une expression ou d'un mot par une expression ou un mot de caractère général.

Par contre, les exemplifications n'apparaissent pas en tant que telles dans les taxonomies évoquées jusque lors. De toutes manières, nous pouvons les ajouter dans notre typologie des ressources de la continuité langagière.

Pour Gülich, la relation sémantique entre l'expression de référence et l'expression de traitement peut être:

- *d'équivalence.*
- *de différence.*

L'équivalence se fonderait sur une reprise minimale de l'expression de référence donc une similitude minimale entre l'expression de référence et l'expression de traitement. (Kotschi, 1996) Nous aurions alors des degrés d'équivalence (avec reprise d'une partie de l'expression de référence ou pas). Gülich nous propose le terme de *rephrasage* plutôt que répétition quand l'actant/locuteur reprend l'expression de référence pour la modifier. Or, pour lui, toute reformulation suppose toujours une différence. Gülich et Kotschi ajoutent que c'est la différence de contenu entre expression de référence et expression de traitement qui fait le type de processus de traitement (ou ressources de la continuité). Ils en nomment quatre:

- *la paraphrase.*
- *la correction.*
- *l'exemplification.*
- *la généralisation.*

La paraphrase, l'exemplification et la généralisation ont été assimilées à notre typologie et la correction également même si elle est assimilée par Gülich à une reformulation et qu'elle manifeste aussi et surtout une dimension métalinguistique.

C'est ainsi donc que Gülich et Kotschi proposent deux grandes catégories de reformulations paraphrastiques:

** Les répétitions:*

- elles peuvent être littérales ou pas.
- quand elles sont littérales, elles reprennent les termes lexicaux et syntaxicaux de l'expression de référence.
- il faut noter que les auto-répétitions sont toujours littérales alors que les répétitions d'interlocution peuvent être ou littérales ou non littérales.
- elles peuvent donc être non littérales pour l'interlocuteur, avec uniquement modification de la pronominalisation ou de la morphologie verbale.
- répétitions littérales ou non littérales peuvent être complètes ou partielles.

** Exemples: "combien ... combien" pour une répétition littérale et "j'ai acheté ... j'achète" pour une répétition non-littérale.*

Nos auteurs associent les répétitions partielles à des expressions figées ou stéréotypées. En fait, nous pouvons distinguer les répétitions littérales comme des ressources qui marquent certes la continuité mais qui, en tout cas, ne marquent pas d'évolution.

** Les paraphrases:*

Elles se divisent en trois types de ressources:

- les expansions.
- les variations.
- les réductions.

Les expansions sont les paraphrases d'une expression montrant un développement qui peut prendre deux formes précises:

- de spécification, amenant à introduire de nouveaux aspects.

** Exemple: "avec une sorte de ... de grosse racine ...".(Gülich, Kotschi, 1995)*

- d'explication, amenant à définir un concept abstrait auquel cas cette expansion pourrait être assimilée aux ressources verbales de description avec leurs variantes interactives/fonctionnelles, de particularités et de propriétés physiques générales.

** Exemple: "rhizomateux c'est-à-dire avec une sorte de ...".(Gülich, Kotschi, 1995, p. 47)*

Les variations sont des paraphrases d'une expression reprenant plus ou moins les mêmes mots dans un arrangement différent.

* **Exemple:** *"donc il a un pouvoir énorme ... c'est quand même énorme comme pouvoir"*. (Gülich, Kotschi, 1995, p. 47)

Quant aux réductions, ce sont des paraphrases d'une expression sous deux formes différentes:

- de résumé, amenant à faire la synthèse de l'expression de référence.
- de dénomination, amenant à faire la synthèse tout en proposant une expression ou un terme précis.

* **Exemple:** *"il faut pratiquement les laisser à la surface du sol ... ne pas trop les enterrer alors"*. (Gülich, Kotschi, 1995, p. 47)

Enfin, nos auteurs proposent deux grandes catégories de reformulations non-paraphrastiques:

* *Les dissociations:*

Les dissociations peuvent prendre la forme de :

- *récapitulations.*

* **Exemple:** *"un garçon ... à côté de ... une fille ... un garçon et une fille" pour (E) dans le jeu de rôle improvisé (2.1.).*

- *reconsidérations.*

* **Exemple:** *"... c'est euh c'est certaines pensées d(e) philosophie' de Marx=après tout euh Marx a été un GRAND spécialiste de ..."*. (Gülich, Kotschi, 1995, p.48)

- *détachements.*

* **Exemple:** *"oui, c'est un ami mais ... au fond ... j'en sais rien"*. (1995)

* *Les corrections:*

Ils proposent trois grandes catégories de corrections pouvant prendre la forme de :

- *corrections de forme.*

* **Exemple:** *"un ... une chanson" de (R) dans le jeu de rôle improvisé (2.3.).*

- *corrections de formulation.*

* **Exemple:** *"j'aime ... je préfère" de (R) dans le jeu de rôle improvisé (2.3.).*

- *corrections de contenu.*

*** Exemple: "il joue ... vous payez ..." de (A) dans le jeu de rôle improvisé (2.2.).**

Pour ce qui est des corrections de contenu, il faut séparer:

- les corrections non authentiques car étant dûes à une erreur d'interprétation (lapsus, langue qui dérape ...).
- les corrections authentiques qui correspondent à un changement assumé dans le contenu signifié.

En résumé, ces ressources de la continuité langagière sont principalement verbales mais peuvent être le cas échéant kinésiques/gestuelles. Il s'agit de ressources plutôt conscientes, qui n'interrompent pas la succession linéaire de la structure syntaxique et reprennent un segment antérieur de cette succession. La reprise peut être plus ou moins distante ou similaire de l'expression ou du mot de référence, d'où une palette de ressources du traitement en fonction même de cette distance ou similitude.

Pour notre typologie, nous indiquerons ces ressources avec le symbole [RT] et nous aurons les ressources et les symboles suivants:

- *les ressources de traitement ou d'exemplification [RTE]* où l'actant/locuteur fait appel à des exemples afin de préciser ce qu'il vient de dire, soit à la demande de l'actant/interlocuteur, soit de sa propre volonté. Ces ressources sont principalement verbales mais peuvent aussi être ponctuellement ou gestuelles ou acoustiques.

- *les ressources du traitement ou de généralisation [RTG]* qu'il faut bien différencier des ressources compensatoires de substitution qui sont très similaires. En effet, ces dernières utilisent aussi des généralisations mais uniquement comme palliatifs, sans expression de référence ni traitement de cette expression. Ces ressources semblent plutôt du domaine du verbal mais elles peuvent être aussi kinésiques/gestuelles.

- *les ressources du traitement ou de reformulation [RTR]* qui sont des ressources multiples comme nous l'avons vu et dont les possibilités sont les suivantes:

- *les reformulations paraphrastiques* qui peuvent prendre de nombreuses formes.

En effet, ces ressources de traitement ont la possibilité de devenir ou *des répétitions* [RTRr] ou *des paraphrases* [RTRp], les premières pouvant être littérales ou non littérales, complètes ou partielles, les secondes pouvant devenir ou des expansions (spécifications, dénominations) ou des variations. Dans l'ensemble, toutes ces ressources de reformulation paraphrastique sont verbales bien qu'il ne faille pas écarter des ressources gestuelles et même acoustiques dans certaines situations.

- *les reformulations non paraphrastiques* qui sont susceptibles de prendre de nombreuses formes. De fait, ces ressources seront ou *des dissociations* [RTRd] ou *des corrections* [RTRc]. Dans le premier cas, les dissociations se divisent en trois types possibles, en l'occurrence les récapitulations, les reconsidérations et les détachements. Quant à la deuxième catégorie de reformulations non-paraphrastiques, c'est-à-dire les corrections, elles se divisent aussi en trois types selon que la correction concerne la forme, la formulation ou le contenu.

6.4. Les demandes d'aide comme ressources de la continuité

L'une des ressources les plus pertinentes lors des jeux de rôles improvisés à travers une langue étrangère est sans aucun doute celle qui consiste à s'interrompre rapidement pour solliciter de l'aide de la part des autres actants. Une telle ressource prend un caractère particulier sur un terrain d'apprentissage dans la mesure où elle marque un esprit à la fois heuristique et spontané propice à cet apprentissage. L'adresse peut être dirigée à l'actant/interlocuteur comme à n'importe quel actant dans l'espace public où se déroule le jeu de rôle improvisé. Cette adresse connaît deux versions possibles, la première voyant l'actant se diriger clairement et publiquement aux autres actants, la seconde passant par ce que E.Goffman appelle une communication collusoire où, par exemple, les deux actants interlocuteurs échangent des informations en prenant bien garde de n'être ni vu ni entendu, d'où un caractère extra-communicatif. Nous verrons que l'utilisation de deux caméras en ce qui concerne notre expérimentation révèle pour le moins la communication collusoire dans sa version visuelle même s'il est impossible de capter ce que disent les actants.

De toutes manières, les demandes d'aide restent en général des ressources particulièrement pertinentes et qu'il faut valoriser spécialement sur le terrain des apprentissages, a fortiori s'il s'agit d'un apprentissage oral d'interactions de face-à-face transformées à travers une langue étrangère dans le temps réel. Elles peuvent passer autant par les supports verbaux, vocaux et/ou kinésiques/gestuels.

Nous représenterons ces ressources avec le symbole [*RDA*].

** Exemples: "vous: voulez répéter" de (C) dans le jeu de rôle improvisé (1.3.) et "achetez?" de (A) dans le jeu de rôle improvisé (2.2.).*

6.5. Les ressources langagières ne marquant pas la continuité

Dans la vie courante, toute rencontre est un jeu subtil dans lequel chacun s'engage et s'expose de telle manière qu'il est bien souvent nécessaire de recourir à des règles protectrices, des "*faces*" sous la forme de rituels, d'expressions de routine et de partitions que E. Goffman appelle des *ready-made* et que nous pouvons traduire par des *phrases toutes faites*.

Sur le terrain de l'apprentissage de l'interaction orale de face-à-face à travers une langue étrangère, nombre de professeurs utilisent l'activité des jeux de rôles en pensant que l'apprenant doit faire comme s'il savait parler la langue étrangère et, à cette fin, amènent leurs apprenants à mémoriser plus ou moins des phrases toutes faites, perdant alors l'occasion de l'activité pour développer leur apprentissage de l'interaction orale de face-à-face à travers la langue étrangère. Il est possible que ces phrases permettent de sécuriser dans un premier temps certains des actants mais il faut aussi tenter le plus rapidement que ces phrases se limitent aux rituels de rencontre, de bienvenue et de départ. En effet, l'utilisation de ces phrases toutes faites répond plus à un acte extra-communicatif que de communication. Nous aurons l'occasion, lors de l'analyse des interactions filmées, de nous pencher à nouveau sur ce phénomène des phrases toutes faites et sur leur caractère contraire à de véritables ressources de la continuité langagière. Nous les intégrons

provisoirement à notre typologie en tant que contre-exemples de ressources car n'assurant pas la continuité entre les deux cultures et les deux langues. A cette fin, nous les mentionnerons avec le symbole [*Rpf*] ou ressources de phrases toutes faites.

CHAPITRE 7

LES SIGNES DE LA PAROLE ET DE L'EXPRESSION

7.0. Introduction

Se limiter au relevé et à l'analyse de l'ensemble des ressources de la continuité langagière dans les jeux de rôles improvisés n'est pas suffisant pour comprendre réellement ce qui se passe lors de ces activités et en quoi nous pouvons aider certains actants à interagir oralement de face-à-face à travers une langue étrangère. De fait, pour comprendre avec précision les raisons pour lesquelles certains actants sont créatifs et développent de nombreuses ressources, il nous faut également observer avec minutie les signes de la relation et de l'interaction, signes que nous avons nommés de la parole ou intention commune significative et de l'expression, signes déterminants pour mieux comprendre comment la coexistence avec le monde et avec les corps se transforme en coexistence langagière.

Si, dans la première partie, nous avons vu avec E. Goffman que toute locution est le récit modalisé d'une expérience vécue, M. Merleau-Ponty nous a permis de comprendre que toute expression, tout langage, suppose un travail sur la conscience. Or, ce dont nous avons besoin pour l'apprentissage oral des interactions de face-à-face

à travers une langue étrangère, c'est justement de l'expérience de conversations suffisamment dynamiques et vécues avec le sentiment de parler à quelqu'un, donc avec une conscience suffisamment présente, pour que, comme l'exprime M.Merleau-Ponty, je puisse "demain la raconter à ceux qu'elle intéresse (...), je n'aurai pas à rassembler des souvenirs distincts l'un de l'autre, (...) il me suffira de me réinstaller dans l'événement pour que tout, les gestes de l'interlocuteur, ses sourires, ses hésitations, ses paroles reparassent à leur juste place." (1969, p.16) De fait, la capacité à comprendre et reproduire un énoncé est toujours tributaire de la capacité à comprendre et reproduire une situation. Ce phénomène est bien connu des meilleurs acteurs professionnels, incapables de réciter une réplique avant d'entrer en scène et reproduisant comme par enchantement ces répliques dans le contexte de la scène et du jeu avec les autres.

Nous avons donc bien un processus cognitif langagier à base de ressources de la continuité qui s'opère de façon individuelle d'un côté et, de l'autre, mais en même temps, un processus interactif d'ajustement de la production langagière individuelle en fonction de la présence et des réactions de l'autre. A ce propos, G.Bateson suggère que "les signaux sont modulés en fonction de ce que celui qui émet pense de celui qui reçoit." (G.Bateson, J.Ruesch, 1988, p.239)

Nous voyons ainsi comment l'apprentissage des interactions qui nous concerne suppose avant tout un apprentissage de la capacité à situer ses interactions avec les autres. C'est ainsi que, dès le début du jeu de rôle improvisé, et au-delà des rituels personnels, l'actant doit être capable de s'engager, de participer de la manière la plus spontanée et immédiate possible. Mais cette participation est toujours conditionnée par la relation avec l'autre, relation qui a des conséquences sur le devenir de l'interaction, même transformée. Sur cette base d'engagement réciproque, une coopération est rendue possible par le biais de toute une série de signaux de communication qu'il nous faut nécessairement préciser.

Le dialogue n'est jamais le résultat d'une simple conjonction entre des individus se parlant. C'est toujours plus, bien entendu, car la parole n'existe pas sans le mystère d'autrui. M.Merleau-Ponty précise à ce propos que "le *je* qui parle est installé dans son

corps et dans son langage non pas comme dans une prison, mais au contraire comme dans un appareil qui le transporte magiquement dans la perspective d'autrui." (1969, p.29) L'appareil en question envoie des signaux qui se projettent dans la perspective de l'autre et cet autre réagit immédiatement, projetant à son tour d'autres signaux, le tout dans un aller-retour permanent, à travers une danse électrique aux rythmes différenciés.

C'est ici même que E.Goffman est intervenu pour prolonger la réflexion phénoménologique de M.Merleau-Ponty et lui donner toute la dimension interactive à laquelle le philosophe ne s'était pas consacrée. Néanmoins, ce dernier nous a permis d'approfondir l'essence de ces signaux de communication que le sociologue s'est longtemps contenté de mentionner de manière générique, mettant principalement en avant leur caractère socio-culturel. C'est ainsi qu'il parle des "normes de bonnes manières qui touchent à la fréquence et à la longueur des tours de parole", "à la réserve pour parler de soi" ou encore "à l'attention, empressée ou parcimonieuse, qu'on porte aux autres" (1991, p.490) mais sans jamais entrer dans le détail des signes émis par les participants à la conversation. De fait, il a raison car l'organisme est rarement spontané dans sa totalité. En effet, il se prépare souvent à l'action, en anticipant sur les modèles de réaction construits par l'expérience ou l'imitation d'autrui. Les gestes de réaction sont donc à la fois imprimés en nous par un code social mais aussi tempérés par notre personnalité qui censure ou laisse apparaître nos sentiments. C'est ainsi que la parole ou intention commune significative tient du pressentiment qui prépare à l'action par le biais du cadrage de la même manière que l'improvisation tient du pressentiment qui conduit à l'action par le biais de l'adaptation. Dans le jeu de rôle improvisé à travers une langue étrangère, les actants développent ainsi une activité de cadrage établie avant tout dans un rapport silencieux et mutuel, nécessitant par conséquent une perception et une expression les plus fines possibles. En effet, sans participation conjointe, le *mouvement* de la parole risque de rester très superficiel et les ressources langagières peu développées. L'interaction orale de face-à-face à travers une langue étrangère que transforme le jeu de rôle improvisé requiert non

seulement cette participation mais également la coopération que nous avons évoquée auparavant. Or, celles-ci passent par "un ensemble de signes qui, s'ils sont extérieurs au contenu de l'activité proprement dite, permettent néanmoins de la réguler, de la circonscrire, d'articuler et de qualifier ses différents composants", nous dit E. Goffman (1991, p.210). Le sociologue reprend alors l'expression de *canal de direction* utilisée pour la première fois par G. Bateson. Voilà donc les signes que nous devons observer dans leur mouvement constant et non seulement entre deux tours adjacents. En effet, il nous faut dans un premier temps nous concentrer sur ce jeu d'intentions et de déterminations réciproques qui reste normalement hors du champ de conscience et qu'il nous faut absolument révéler dans sa continuité. C'est précisément E. Goffman qui a introduit cette notion de mouvement afin de dépasser le découpage séquentiel habituel des analyses discursives. Le marquage de la parole se fait alors de manière continue et passe par tous les supports des deux canaux principaux, tant verbaux que vocaux, mais aussi bien sûr kinésiques/gestuels, a fortiori dans le contexte d'un apprentissage oral de l'interaction de face-à-face à travers une langue étrangère.

Quant au marquage de l'expression, autre versant de l'activité de cadrage en question, il se développe par le biais du style, c'est-à-dire ce que l'actant ajoute à son action et, en même temps, ce quelque chose qui est censé y être très profondément ancré. Ce sont les signes de l'expression, cette manière si particulière, et constante aussi, que nous avons d'évaluer ce qui se passe et de le commenter. Ce dernier aspect passe parfois par une certaine virtuosité, par ce que E. Goffman appelle une performance stylisée.

La distribution précitée se retrouve en parallèle chez M. Merleau-Ponty. En effet, le philosophe suggère aussi cette communauté d'être à partir d'une corporéité commune anonyme, celle donc de "corps parlants" dans le sens de l'intention et de la détermination, qui se projettent dans des corps exprimants ou une "communauté de faire" à travers l'expression. De cette sorte, nous bouclons la boucle de la convergence entre les différents concepts théoriques proposés par les deux hommes. E. Goffman est sans doute un des plus grands chasseurs de signes de la parole et de l'expression dans la mesure où il nous a mis sur de nombreuses pistes quant à la détection potentielle de

ces indicateurs. Toutefois, il en est resté presque toujours à ouvrir ces pistes pour la plus grande délectation de nombre de chercheurs mais sans donner beaucoup plus de précision sur les signes en question. Quant à M. Merleau-Ponty, il n'a fait que suggérer la difficulté de l'analyse du rapport silencieux de la parole ou intention commune significative pour déboucher sur la même question que la nôtre: Quels signes devons-nous observer?

En effet, que ce soit le philosophe ou le sociologue, les deux hommes ne nous renseignent que peu quant aux signes à observer. Cependant, E. Goffman nous met une fois de plus sur la piste en citant G. Bateson ainsi que des hommes comme P. Eckman et W.V. Friesen. (Eckman P., Friesen W. V., 1969)

En ce qui concerne le premier, il évoque une classe très importante de signes directionnels appelé *marqueurs* qui sont autant d'indices paralinguistiques et kinésiques émaillant le discours. A ce propos, G. Bateson insiste particulièrement sur les signes qui nous informent quant au fonctionnement de la communication et qu'ils désignent du terme de *régulateurs*.

Pour ce qui est des deux autres chercheurs, ils emploient également le terme de régulateurs pour nommer des comportements non-verbaux qui permettent de soutenir et de réguler le va-et-vient de la communication et de l'audition entre deux ou plusieurs interactants. Ils précisent par ailleurs que ces signes peuvent être le fait du récepteur afin de dire au locuteur de poursuivre, de répéter, de développer, de lui laisser une chance de parler ou alors d'aller plus ou moins vite ou encore de se montrer plus intéressant, etc. Quant au locuteur, ces signes lui permettent de demander plus d'attention, d'attendre un instant afin qu'il puisse terminer ce qu'il veut dire ou encore d'insister pour que le récepteur prenne la parole à son tour.

C'est alors que P. Eckman et W.V. Friesen font une différenciation intéressante pour nous en évoquant deux types de signes, ceux régulateurs et ceux illustratifs. Ils précisent ainsi que: "Les régulateurs comme les illustratifs sont associés à la conversation, mais alors que les illustratifs sont particulièrement liés aux fluctuations du discours, les régulateurs sont liés au flux conversationnel lui-même, au rythme de l'échange", ajoutant un peu plus loin que "le régulateur le plus banal est le hochement

de tête qui équivaut au *hum hum* verbal" tandis que "d'autres régulateurs impliquent des contacts visuels, de légers mouvements vers l'avant, de légères modifications de structures, des mouvements de sourcils et toute une série d'autres comportements non verbaux. (P. Eckman, W. V. Friesen, 1969, p.82)

Cette détermination des deux types de signes et la précision quant à ceux de la régulation nous ouvre la porte pour ce qui est du développement des deux typologies d'indicateurs de la parole commune d'un côté et de l'expression de l'autre, que nous souhaitons mettre en place afin d'observer les mouvements de cette parole ou intention commune significative et les signes du style ou de l'expression.

7.1. Le choix des indicateurs de la parole et de l'expression

Comme nous venons de le voir, nous pouvons nous appuyer sur les orientations de P.Eckman et W.V.Friesen afin de préciser les indicateurs en question. C'est ainsi que les régulateurs nous amènent jusqu'à la piste des signes de la parole commune alors que les signes appelés illustratifs par les deux auteurs nous conduisent directement aux indicateurs du style ou de l'expression, cette dernière pouvant avoir une valeur d'évaluation ou de commentaire de l'action.

7.1.1. Le choix des indicateurs de la parole ou intention commune significative

Avant toute tentative de répertorier les signes en question, il est fondamental de bien les différencier des autres signes mentionnés ou sur le point d'être mentionnés dans notre étude. C'est ainsi que Gülich et Kotschi assimilent, à notre avis de manière erronée, les onomatopées telles que "euh", "eh" aux processus de verbalisation, donc à ce que nous appelons des ressources de la continuité langagière. En fait, ces onomatopées servent principalement à maintenir le fil de la conversation et sont de l'ordre de la communication interactionnelle, donc sont bien des marqueurs de la parole en tant qu'intention commune significative.

Il s'agit dans ce cas de marqueurs plus vocaux que réellement verbaux mais nous pouvons aussi nous interroger par rapport à certains marqueurs présentés par nos auteurs comme des signes-commentaires du discours. En effet, "enfin bon", "quoi" n'apportent rien directement au discours verbal en tant que tel. Aussi, nous pouvons nous interroger quant à leur assimilation à des indicateurs du mouvement de la parole commune. C'est ainsi que nous pourrions avoir les interprétations suivantes:

- "enfin quoi" = "attends une seconde, je vais te le dire autrement".
- "quoi" = "c'est comme ça que je pense, et toi".
- "C'est-à-dire" = "attends, ce n'est pas satisfaisant, je vais te le dire autrement" (suite à un estropiage par exemple ou une formulation imprécise ou insatisfaisante).

Enfin, il nous faut souligner avec grande insistance le caractère indispensable des signes de la parole. Dans une conversation quelle qu'elle soit, nous ne pouvons nous passer de ces indices sans mettre en danger l'interaction. De fait, leur importance est telle dans la structuration de l'activité que le moindre signe mal interprété, tant au niveau de l'émission qu'à celui de la réception, peut entraîner des répercussions définitives en ce qui concerne le devenir de l'interaction en question.

En effet, il faut être conscient que le locuteur et l'interlocuteur parlent et écoutent en même temps. De fait, observer, c'est toujours "faire" dans l'interaction orale de face-à-face. C'est ainsi que l'interlocuteur ne fait pas qu'écouter. Il parle aussi de temps à autre lorsqu'il envoie les signes de la parole à travers le canal de régulation. Or, "ce canal se révèle très important pour le contrôle de la qualité de la communication", nous dit V.H.Yngve. (Yngve V. H., 1970, p.568)

Il est clair que nous avons affaire là à des signes de participation par excellence et que le degré d'intention significative en ce qui concerne la parole est illustré directement par la valeur de chaque signe envoyé mais toujours par rapport aux signes reçus précédemment. Aussi, plus que la quantité des signes, c'est leur qualité intentionnelle qui importe car chacun, de fait, véhicule une intention par rapport à la parole.

Lors des jeux de rôles improvisés à travers une langue étrangère, la participation est évidemment vitale. Néanmoins, il faut être conscient que le niveau de participation

requiert une certaine modulation ou *intégration* dans la mesure où cette participation n'est pas suffisante pour un développement important de l'interaction car, pour cela, elle doit déboucher sur une coopération minimale. Nous voyons donc comment les signes de la parole commune illustrent la synchronisation entre les interactants ou actants dans notre cas particulier. Cette synchronisation passe indéniablement par un mouvement d'aller-retour constant entre les participants à l'activité. Aussi, le relevé unitaire des indicateurs de la parole perd de son sens dans la mesure où, comme nous venons de le souligner, chaque signe répond à un autre signe et provoque en même temps le signe suivant dans un mouvement au rythme constant et seulement interrompu par la rupture finale de l'interaction.

En conséquence, dès le départ de l'interaction, donc avant même que les interactants ou actants se mettent à échanger des propos langagiers, ils commencent à s'envoyer des signes de parole marquant ainsi leurs intentions réciproques quant au devenir immédiat de la rencontre. E. Goffman a développé le concept de *mouvement* dans son livre *Forms of Talk* (E. Goffman, 1981a) en distinguant deux catégories fondamentales de mouvements, en l'occurrence *la proposition* (statement) et *la réponse* (reply). Il s'agit d'une proposition qui englobe une réalité beaucoup plus vaste que ce que les termes semblent désigner syntaxiquement. En effet, le concept de mouvement intègre toujours un élément initial, qui peut être verbal, vocal ou kinésique/gestuel, et qui est orienté vers l'obtention d'une réaction du même type. Cette proposition dépasse le découpage classique de l'analyse discursive entre séquences plus ou moins fidèles au jeu des questions et réponses. En effet, le mouvement n'a pas de limites a priori langagières. C'est ainsi que nous avons adopté ce concept de mouvement pour le relevé des indicateurs de la parole commune ou intention significative en le portant, comme nous le verrons par la suite, à un mouvement en trois temps, "action-réaction-nouvelle action".

D'autre part, notre projet étant d'associer étroitement les ressources de la continuité langagière à ces signes de la parole, le rythme des mouvements convergera automatiquement avec le langage à chaque nouvelle prise de parole ou échange des rôles entre actant/locuteur et actant/récepteur.

Une fois précisé le choix des signes de la parole que nous observerons et avant de les répertorier, voyons comment aborder le choix des autres indicateurs pertinents de notre modèle d'analyse.

7.1.2. Le choix des indicateurs de l'expression

Dans les deux parties théoriques de cette étude, nous avons repris plusieurs fois des propos et/ou des réflexions de E.Goffman et de M.Merleau-Ponty qui présentent l'activité de l'interaction orale de face-à-face comme une activité dont le but principal n'est autre que de se justifier et de justifier ce que nous faisons. Or, les signes de l'expression correspondent précisément à ces commentaires ou qualifications qui émaillent le discours langagier afin de marquer personnellement cette justification, de manière verbale, vocale ou kinésique/gestuelle. C'est ainsi que les actants comme tous les interactants animent la conversation en question, en essayant d'y apporter un style, une expression, bref quelque chose de plus personnel. Il ne s'agit pas nécessairement d'incarner un personnage ni de jouer la comédie, mais plutôt de projeter une image, une esquisse de quelqu'un qui pourrait être un autre que soi, une manière en fait de se distancier par rapport à soi afin de montrer à ceux qui observent que celui qui se produit n'est pas celui qu'ils pensent et permettre ainsi de se justifier avec plus d'aisance.

C'est ainsi que les actants comme tous les interactants agissent pour eux-mêmes et par eux-mêmes et à leur manière. Ils animent et ce qu'ils font sur le moment, cette animation, repose sur d'autres que ce qu'ils sont en ces instants. Ainsi, ils peuvent jouer sur des rôles connus ou à connaître mais les signes qu'ils envoient se détachent toujours par la forme plus que par le contenu. Néanmoins, certains comme Gülich n'hésitent pas à penser que ces signes, ces marqueurs, représentent la synthèse de ce qui reste en mémoire de l'interaction chez les interlocuteurs et de tels propos ne peuvent nous laisser indifférents vu le contexte dans lequel nous travaillons.

L'apparition de tels signes est bien sûr fonction du niveau de participation des interactants et des actants. Or, si nous observons avec attention les possibles apparitions de ces indicateurs de l'expression, nous nous rendons compte qu'ils surgissent telles des parenthèses dans le discours, de petites incursions plus ou moins longues ou brèves, comme marquant le passage du rôle à un autre rôle ou encore comme la manifestation d'une distance par rapport à ce qui est dit et vécu, afin de mieux commenter ce dire et ce vécu, les deux pouvant d'ailleurs correspondre comme dans le cas des ressources de la continuité langagière. A ce propos, l'apparition de ces commentaires peut tout à fait illustrer une annonce comme une synthèse, donc soit précéder ou suivre ce qui est commenté. Nous avons donc bien affaire à des signes appartenant à une composante de dramatisation passant par une interprétation de nous-mêmes jouant à être un autre qui, en fait, est un autre nous-même. Une telle animation justifie le mélange de la représentation et de l'émotion. En fait, "l'émotion est vraie lorsqu'elle est vécue et n'est vécue que lorsqu'elle est vraie", nous suggère J.F. de Raymond. (1980, p.142) Mais, de toutes manières, nous essayons toujours de maîtriser cette émotion. De cette sorte, les indicateurs de l'expression ou commentaires de l'action en cours peuvent aussi bien être la résultante d'une émotion spontanée, d'une émotion contrôlée ou tout simplement d'une absence d'émotion. En conséquence, il s'agit de signes affectifs ou empathiques plus ou moins contrôlés socialement et qu'il faut bien se garder de confondre avec les *connecteurs* qui servent plutôt à relier l'action à celui qui la réalise. En fait, une partie de ces connecteurs, qui permettent de savoir qui dit quoi et qui fait quoi, pourraient éventuellement correspondre à des indicateurs de l'expression mais dans leur version évaluative. En effet, au-delà des signes qui commentent l'action en cours de manière stylisée et plus ou moins distante, nous avons une autre catégorie d'indicateurs qui servent à qualifier l'action au niveau cognitif et qui reflètent ainsi une capacité à devenir autre pour évaluer son action et/ou anticiper son action en terme cognitif.

De fait, le déroulement de l'interaction requiert à chaque instant une compréhension réciproque des significations qui sont véhiculées par chacun des participants, a fortiori lorsque ces interactions passent à travers le tamis d'une langue étrangère et malgré

l'usage de ressources de la continuité langagière et culturelle. En conséquence, les actants des jeux de rôles improvisés à travers la langue étrangère doivent être attentifs de manière constante à la compréhension réciproque. Normalement, cette compréhension s'appuie pleinement sur la synchronisation qui marque le rythme et illustre la fluidité du sens. Cependant, dès que l'accès au sens est menacé d'une façon ou d'une autre, alors les actants doivent anticiper ou vérifier le sens au moyen de signes suffisamment expressifs pour écarter toute rupture de la chaîne interactive et discursive. De tels signes se rapprochent en quelque sorte de ceux du commentaire mais, s'ils fonctionnent sur le principe de l'identification à l'autre, ils ne requièrent pas en principe dans un deuxième temps une distanciation comme celle nécessaire à l'élaboration et la production des signes du commentaire. Par ailleurs, ce sont des indicateurs qui fonctionnent pleinement sur le principe interactif de l'expression et de la perception comme tous les autres signes mentionnés jusque lors.

Gülich et Kotschi ont beaucoup travaillé sur ces marqueurs, mais toujours en ne considérant que les verbaux. C'est ainsi qu'ils ont dégagé des expressions anaphoriques ou d'évaluation de mots, des éléments verbaux d'ordre métalinguistique et des expressions de protection dûes au flou même de l'expression de référence comme indicateurs possibles de l'expression en tant qu'évaluation (ou qualification pour eux).

En résumé, nous voyons comment l'ensemble de ces signes ou indicateurs, pour paraphraser Gülich et Kotschi, représente une possible synthèse de ce que les actants ont pu retenir de l'interaction ou jeu de rôle improvisé. De fait, nous sommes en présence de marqueurs d'une grande valeur cognitive dans la mesure où ils donnent du sens à l'action en cours en la commentant pour les uns et qui anticipent ou rétablissent le sens de cette action pour les autres.

Une fois précisé le choix des indicateurs en question, il nous reste bien sûr à les répertorier. Néanmoins, avant d'entreprendre la réalisation de cette tâche, il semble fondamental d'évoquer l'articulation entre tous les signes mentionnés et, notamment, entre ceux de la parole commune et ceux de l'expression.

7.1.3. L'articulation entre signes de la parole commune et signes de l'expression

Le jeu de rôle improvisé, tout comme l'interaction orale de face-à-face plus ou moins transformée, représente l'activité par excellence de *l'altérité* et de la *synchronie dans le temps réel*. En effet, le caractère d'altérité provient de la composante transformée ou dramatisée de l'activité. Quant à la dimension synchronique dans le temps réel, elle s'appuie sur la composante dite improvisée de l'activité, en l'occurrence son caractère non prédéterminé. Or, les signes transmis par les actants que nous avons sélectionnés afin d'observer les jeux de rôles improvisés ont une relation précise avec chacune de ces composantes de l'activité. En effet, les signes de la parole illustrent la synchronisation partagée par les actants dans le temps réel en accord avec la *composante improvisée* et ceux de l'expression illustrent l'altérité au sens de l'identification à l'autre et/ou la distanciation ou projection de cet autre à travers moi, à mettre en relation avec la *composante dramatisée* issue du terrain particulier de notre recherche. C'est ainsi que lors du jeu de rôle improvisé, l'ensemble des signes de la parole commune et de l'expression peuvent illustrer les deux composantes principales de l'activité, en l'occurrence la capacité à s'identifier à l'autre dans un premier temps puis à se distancier par rapport à cet autre dans un second temps et la capacité à agir dans une interaction orale de face-à-face en temps réel.

Nous avons démontré au début de cette étude l'articulation entre ces deux composantes, tout en insistant sur la nécessité de s'appuyer sur l'improvisation pour que la dramatisation prenne toute sa dimension. De fait, la synchronisation entre interactants demeure essentielle pour que l'expression et la stylisation se mettent en place. Aussi, nous travaillerons de telle manière que nous observerons en priorité les *signes de la parole* à travers les mouvements détectés, pour dans un deuxième temps observer les *signes de l'expression* qu'ils soient de *commentaire* ou *d'évaluation*. Une telle décision se voit renforcée par le caractère permanent des signes de la parole alors que ceux de l'expression ne sont que ponctuels et, justement, viennent ponctuer les signes de la parole pour commenter ou évaluer l'action et le sens en cours.

Par ailleurs, à la lumière de notre réflexion et de celle d'hommes comme Gülich et Kotschi, il semble que les signes ou marqueurs de commentaire apportent un élément qualitatif dans l'interaction grâce à leur caractère expressif et, assez souvent, lié à l'affectif. Une telle remarque, si elle se confirme, signifierait une possible relation privilégiée avec certains mouvements de la parole commune plus qu'avec d'autres. Mais nous reviendrons dans le chapitre 8 sur cette question. Enfin, rappelons que dans toute interaction orale de face-à-face, les trois supports, verbal, vocal et kinésique/gestuel, interviennent toujours et de manière plus ou moins synergique, pouvant être tour à tour le support principal de l'activité de parole, d'expression et langagière.

Toutefois, sachant les limites logiques du verbal sur le terrain de l'apprentissage d'une langue étrangère, nous pouvons anticiper un rôle plus déterminant dans un premier temps en partie du support vocal et, surtout, de celui kinésique/gestuel dans la production des différents signes afin de ne pas interrompre la fluidité et la dynamique de l'activité. Un tel contexte nous oblige donc à être particulièrement attentif aux signes étant de l'ordre du kinésique/gestuel et du vocal. Or, les références quant à l'étude interactive de ces signes se concentrent toujours sur le support verbal.

C'est ainsi que Gülich et Kotschi n'évoquent jamais aucun marqueur de commentaire ou d'évaluation qui ne soit pas verbal de la même manière qu'ils n'envisagent jamais de ressources compensatoires de la continuité langagière ni de ressources de traitement qui ne soient pas verbales. Il n'est pas étonnant alors que de nombreuses ressources mentionnées ne connaissent pas de marquage pour ces auteurs. Or, ces ressources sont souvent des reformulations qui ont une grande probabilité d'apparaître sur notre terrain, en l'occurrence des répétitions, des paraphrases ou des corrections. Cela nous a suggéré l'hypothèse d'une présence permanente de marqueurs autres que verbaux, donc kinésiques/gestuels ou vocaux, mais nous reviendrons sur cette question.

De plus, Gülich et Kotschi reconnaissent eux-mêmes ponctuellement que l'absence de marqueurs verbaux pourrait signifier la présence d'un marquage prosodique ou paralinguistique, en conséquence des signes et des indicateurs de la parole commune ou de l'expression, mais sans préciser plus leur pensée.

De toutes manières, le fait que les signes verbaux de la parole ou de l'expression soient plus exceptionnels dans la pratique de nos actants ne doit pas nous faire renoncer à leur prise en compte dans nos différentes typologies, tel que nous l'avons fait déjà pour ce qui est de la typologie des ressources de la continuité langagière.

7.2. Préambule à la présentation des signes de la parole et de l'expression

Nous venons d'évoquer les trois supports sur lesquels s'appuient les différents indicateurs qui nous intéressent. Or, ces trois supports illustrent une activité multicanale. De fait, tant le verbal que le vocal ou encore le kinésique/gestuel peuvent passer par plusieurs canaux. Les canaux en question sont ou acoustique ou visuel.

Le canal acoustique, de bouche à oreille, véhicule deux catégories de signes ou traces étroitement liées et apparemment complémentaires mais de nature totalement différente, en l'occurrence des informations linguistiques transmises par le verbal et des informations paralinguistiques liées aux qualités et aux variations vocales. Les premières obéissent aux contraintes du code linguistique avec ses règles morpho-syntaxiques et s'ordonnent en une suite d'énoncés verbaux formant la chaîne syntagmatique du discours. Elles sont en relation avec ce que nous avons traité dans le chapitre 6 et ne nous intéressent pas pour le moment. Quant aux secondes, elles correspondent à des signes précisant l'intensité, la hauteur, l'intonation, l'accent, le timbre ou encore le tempo de la *vocatité*. A ce propos, nous devons reconnaître que nous avons dû nous limiter quant à l'observation des signes acoustiques de l'expression pour des raisons de propres limitations de cette étude mais nous nous proposons de reprendre la question par la suite afin de compléter le plus amplement possible nos typologies a fortiori lorsque nous savons que de nombreux travaux ont été menés dans ce domaine.

Le canal visuel, de corps à oeil, transmet quant à lui au moyen de signes de plusieurs natures. En effet, il peut véhiculer des indicateurs contextuels correspondant aux

marques spécifiques des actants et aux marqueurs d'appartenance et/ou de statut social, ou des indicateurs cotextuels se traduisant par la posturo-mimo-gestualité et la gestualité corporelle. Les premiers transmettent l'âge, le sexe, l'ethnie, le biotype, etc, ou encore le style vestimentaire, l'uniforme, les insignes, la coiffure, les tatouages, les accents, les manières gestuelles et vocales. En ce qui concerne les seconds, ils passent par la kinésique, essentiellement les mimiques et les différents mouvements des bras et des mains, sans oublier le regard dont nous parlerons plus en avant.

Enfin, nous avons des canaux habituellement auxiliaires, de corps à corps. En effet, il ne faut pas oublier le canal tactile même si le toucher joue habituellement un rôle accessoire dans les interactions sociales de type conversationnel. Par ailleurs, d'autres canaux peuvent intervenir occasionnellement dans les interactions comme ceux thermique et chimique, ce dernier correspondant respectivement aux canaux olfactif et gustatif. Il est évident que, dans notre contexte, les canaux acoustique et visuel sont les plus empruntés même s'il ne faut pas écarter celui tactile.

Par ailleurs, nous pouvons anticiper une importance très mineure des indicateurs liés au contexte des jeux de rôles improvisés. De fait, tel que nous l'avons suggéré dans la première partie de l'étude, notre approche privilégie les éléments de la communication sur les éléments de la scénarisation. En conséquence, tout ce qui est de l'ordre de la mise en scène des jeux de rôles improvisés, comme les vêtements, les coiffures ou encore les éléments biographiques précis de personnages, restent en arrière-plan, d'où un modèle d'analyse centré sur les indicateurs de la communication et du développement langagier plus en correspondance avec les véritables projets de nos actants.

En parallèle, il faut rappeler notre souci constant d'un traitement sémiotique marquant une continuité en terme culturel, ce qui signifie que nous observerons et analyserons tous les signes de la parole et de l'expression comme des signes de la continuité sans repousser évidemment ceux qui émanent de la culture de référence, a fortiori lorsque, dans ce domaine, les travaux existants sont rares pour ne pas dire inexistantes. D'autre part, sans entrer encore dans les choix en terme d'analyse, nous pouvons anticiper celui de la micro-analyse, seul moyen de vérifier concrètement les hypothèses

avancées et leurs résultats, a fortiori lorsque nous travaillons dans le domaine de la communication interpersonnelle et de l'interaction orale de face-à-face. Nous reviendrons sur cette question lors de la partie consacrée au protocole d'expérimentation.

De toutes manières, seule la micro-analyse peut nous permettre de détecter certains signes. C'est le cas par exemple des regards. En effet, l'oeil est certes un organe de sens performant dans l'acuité visuelle, mais il est aussi un moyen de communication, son importance résidant en ce qu'il est à la fois émetteur et récepteur de messages en terme de regard. Le caractère communicatif du regard ne fait plus aucun doute aujourd'hui. Il suffirait de rappeler la différence d'impact communicatif entre un lecteur public ou conférencier lisant ses notes et celui qui offre son regard afin de maintenir le fil avec le public en question. Il suffirait aussi de mentionner les travaux de Argyle et Cook (1968-1976) démontrant que l'altération de la régulation visuelle fait augmenter les pauses ou les interruptions dans les interactions. C'est ainsi que le rôle d'indicateur que joue le regard est loin d'être négligeable et nous devons donc le prendre en compte dans notre typologie tant de la parole que de l'expression. Toutefois, contrairement à ce que nous pensions il y a deux ou trois ans, ce rôle est souvent actualisé par le geste et les mouvements du corps, surtout pour ce qui est de l'expression.

7.2.1. Présentation des signes de la parole ou intention significative

Avant toute chose, il est très important de souligner que tous les signes émis par les actants n'ont pas nécessairement une fonction communicative même s'ils traduisent une intention significative. En effet, certains gestes que nous appelons *extra-communicatifs* ne se dirigent pas vers les autres actants et n'ont d'autre fonction que celles de confort ou d'auto-centration. En conséquence, il est logique de séparer ces signes des autres signes bien qu'ils aient un intérêt indéniable pour nos analyses.

D'abord, il est intéressant de souligner le fort pouvoir évocateur des signes de la parole ou intention significative, pouvoir qui provient de leur caractère profondément intentionnel et volontaire même si quasi-inconscients et qui leur permet par exemple de marquer l'intention réelle à travers le rapport à la parole jusqu'à la possibilité de

contredire ce que transmet le verbal. D'où une analyse très intéressante de ces signes en terme d'auto-synchronie.

Ensuite, nous ne pouvons perdre de vue à aucun moment que nous avons affaire à une dimension plurielle des signes, en fait duelle dans le cas particulier de notre étude. C'est ainsi que chaque signe de la parole en lui-même n'a aucun sens. Sa valeur est fonction de celle du signe ou des signes précédents et, en même temps, de celle qu'il transmet au signe suivant, chaque signe d'un actant réagissant automatiquement au signe précédent envoyé par l'autre actant. Ces automatismes révèlent le minimum de spontanéité requis dans notre activité grâce au mouvement qui illustre la maxime: *il faut suivre en précédant*. Lors de la construction de notre typologie de la parole ou intention significative, dans le chapitre 8, nous aurons l'occasion de définir précisément les mouvements possibles en fonction des signes ou indicateurs détectés, en nous concentrant particulièrement sur les signes de l'hétéro-synchronie car étant les signes par excellence de l'intention commune de parole ou synchronie interactionnelle alors que, comme nous l'avons avancé auparavant, les signes de l'auto-synchronie sont surtout des signes marquant la coordination entre corps et langage au niveau de chaque actant.

L'équilibre de cette structure cyclique du mouvement de la parole témoigne d'une qualité vitale de l'interaction conçue comme un processus dialogique de rencontre: la coopération caractérisée par un effort soutenu de coordination de l'action et qui, d'après E.Goffman, n'est pas nécessairement synonyme d'entente ou d'accord sur le contenu de la rencontre. En effet, le dispositif établi conjointement par les actants varie ainsi selon la relation intentionnelle des partenaires de la rencontre et elle peut être symétrique ou complémentaire. C'est ainsi que les signes de la parole commune nous renseignent précisément sur la qualité de cette rencontre à la lumière des éventuels silences, des chevauchements, des hésitations et des faux-départs, tous signes de l'intention significative quant à la parole dans la contemporanéité de la rencontre en question.

A ce propos, nous avons déjà signalé toute l'importance des premiers signes émis par les différents actants car ils conditionnent la suite des mouvements et leur interprétation. En conséquence, il est clair que nous devons accorder une énorme attention à ces signes dans nos observations.

Une fois lancés les premiers signes, les mouvements de la parole tournent autour de la problématique de la maintenance des tours et de ce que J.Cosnier a nommé les questions du parleur. Sous le terme de maintenance, nous désignons évidemment le processus sous-jacent aux échanges verbaux qui permet à chaque actant de gérer au mieux sa participation au jeu de rôle improvisé, c'est-à-dire de copiloter l'interaction et d'accéder à la fluidité interactionnelle.

Pour accéder à cette fluidité, les actants s'efforcent d'être informés sur plusieurs points. C'est ainsi que nous pouvons résumer cette quête à travers les deux questions suivantes:

- Est-ce que nous nous entendons?
- Est-ce que nous nous écoutons?

La première question est celle de la participation minimale à l'interaction. Quant à la deuxième question, elle est plutôt celle de la coopération dans l'interaction.

Or, la réponse à ces deux questions nécessite au minimum un regard de la part du receveur du signe initial et des indices rétroactifs sous la forme d'émissions voco/verbales ou kinésiques/gestuelles de la part aussi de celui qui reçoit le signe en question. Le système interactif qui sert à la régulation de l'échange se décompose ainsi en l'émission d'un signe par l'émetteur ou activité *phatique* et une émission du receveur ou activité *régulatrice*.

Du côté phatique, le regard constitue bien sûr un élément majeur du système d'inter-régulation et va constituer, comme les autres signes, un signal "intra-tour", pour reprendre l'expression utilisée par Duncan et Fiske. (Duncan *et* Fiske, 1977) L'émetteur du signe initial ne regarde pas en permanence le receveur du signe, ce qui donne une valeur particulière au signal en question et oblige le receveur à être attentif pour envoyer à son tour le nouveau signe. Le regard est donc utilisé à certains moments précis de l'interaction mais aussi certainement du discours langagier.

Les signes intra-tours de maintenance sont en principe d'une grande brièveté. C'est que le regard intra-tour se doit d'être bref afin que le receveur ne l'interprète pas comme une proposition de passage de tour de parole. Mais il en est de même pour les gestes.

C'est ainsi que le rythme d'un geste prend une valeur particulière lorsque nous savons que le maintien de la main et du bras suspendus indique toujours que le tour n'est pas fini.

Comme nous l'avons dit, le signal phatique intra-tour, donc de celui qui détient la parole, provoque des signes rétroactifs ou régulateurs de la part du receveur, ce que Duncan et Fiske appellent "back-channel signal" et qui peuvent prendre plusieurs formes. En effet, ils peuvent correspondre par exemple à:

- de brèves émissions verbales ou vocales.
- des complétions propositionnelles.
- des demandes de clarification.
- des mouvements de tête.
- des mimiques ou des sourires.
- des regards plutôt brefs.

A propos du regard, il est bon de signaler les travaux de C. Goodwin qui ont permis d'en développer une étude très complète quant à leur rôle de régulateurs dans ce qu'il appelle "l'organisation conversationnelle." (C. Goodwin, 1981) C'est ainsi qu'il souligne que le locuteur a besoin du regard du receveur à tel point qu'il met en oeuvre des procédés subtils pour le provoquer. Au niveau de la parole, le regard intervient aussi pour s'engager et se désengager et ainsi permettre la suspension ou la reprise du flux conversationnel. Il permet aussi de désigner l'allocutaire dans le cas d'une interaction multiple.

Enfin, pour ce qui est de la gestion des signes autour de la parole, il faut mentionner que des conversationnalistes tels que Sacks, Schlegoff et Jefferson (1974) que nous avons eu le plaisir de nommer déjà lors de la première partie, ont développé l'idée que les échanges conversationnels, dans leur aspect uniquement verbal, s'appuient en effet sur une succession de tours de parole dont le chevauchement constitue une violation des règles conversationnelles et oblige ainsi l'un des interlocuteurs à s'interrompre rapidement. En conséquence, pour éviter cette situation critique existent des règles de base implicites qui servent à gérer la construction du tour, l'allocation du tour suivant et la coordination du transfert de tour avec le minimum d'intervalle et de chevauchement.

En fait, suite à notre réflexion, il semble plutôt que l'alternance des tours ne soit pas une règle conventionnelle de nature sociale mais réponde tout simplement à la conséquence d'une nécessité physiologique vu qu'il est très difficile pour ne pas dire impossible de parler et d'écouter en même temps. Ce qui semble par contre déterminé culturellement, c'est le droit à la parole et, en cas de chevauchement, le droit de la conserver.

Une autre nécessité physiologique amène les interactants à développer un phénomène sur lequel a travaillé entre autres J.Cosnier, le phénomène *d'echoïsation*. Ce phénomène montre une fois de plus le rôle central de la corporéité dans l'interaction orale de face-à-face. En effet, J.Cosnier a observé que celui qui écoute dans l'interaction utilise son propre corps comme source d'information sur ce qui se passe dans le corps de son partenaire par un processus d'échoïsation. C'est ainsi que se révèlent les convergences d'attitudes, les gestes et autres mimiques en miroir et, éventuellement, les mouvements labiaux mimétiques. Ce phénomène serait alors un indice fort de synchronie interactionnelle, de ces moments d'interaction où les partenaires ont l'impression "d'être sur la même longueur d'ondes." (Cosnier et Brunel, 1997)

Nous aurons l'occasion de mentionner à nouveau ce phénomène pour ce qui est des marqueurs de l'expression et de nous interroger quant à son intérêt pour notre modèle d'analyse mais, d'ores et déjà, avant de lister les indicateurs de la parole commune ou intention significative, nous pouvons résumer en quoi consistent ces signes.

Les signes en question peuvent être ou des signes syllinguistiques de la synchronie interactionnelle ou des marqueurs d'adaptation à autrui. Pour les premiers, nous pouvons observer ou des signes phatiques du locuteur, en l'occurrence des signes de maintien ou d'attribution de la parole, ou des signes régulateurs pour le récepteur, c'est-à-dire des signes de candidature à la parole ou d'invitation à la garder.

Quant aux signes adaptateurs à autrui ou signes de proxémique, signaux pourtant traités par Eckman et Friesen comme des extra-communicatifs, nous les traitons en ce

qui nous concerne, sur recommandation de J.Cosnier, tels des signes de l'intention commune par rapport à la parole.

Pour ce qui est de leur reconnaissance au niveau symbolique, nous utiliserons les symboles suivants:

- Composante improvisée: (**I**)
- Phatique de l'émetteur: (**Ip**)
- régulateur du récepteur: (**Ir**)
- adaptateur à autrui: (**Ia**)

7.2.1.1. Les signes de la parole ou synchronie interactionnelle

Les marqueurs phatiques de l'émetteur supposent que l'actant/locuteur adapte les signes en fonction de ses intentions, en l'occurrence s'il souhaite maintenir ou passer la parole à son interlocuteur/actant. S'il désire maintenir la parole, il ne doit pas trop laisser de silence au coeur de sa parole. Il ne s'agit pas nécessairement d'une verbalité dans la mesure où un signe gestuel peut tout à fait résoudre la problématique. De fait, le silence communicatif ne peut durer sous peine que l'interlocuteur l'interprète comme un signe de renoncement à cette même parole. En conséquence, le locuteur doit envoyer un signe assez clair de maintien. A ce propos, la règle socio-culturelle de non-interruption de celui qui parle favorise cette tâche.

Quant à l'attribution ou passation de la parole, elle peut illustrer un renoncement à cette parole, donc un non maintien volontaire, ou une volonté de coopération dans la mesure où le locuteur répond à une demande de l'allocutaire, donc un non maintien plus ou moins involontaire, ou encore une sollicitude d'intervention de l'interlocuteur de la part du locuteur, donc encore un non maintien volontaire.

Dans la catégorie des marqueurs phatiques de l'émetteur (**Ip**), nous avons:

**** Signes du maintien de la parole (**Ipm**):***

- regard bref pour souligner un mot ou une position importante.
- regard bref à un point de complétude vocale et sémantique.
- regard bref pour maintenir le contact lors d'une pause brève.

- geste ou maintien d'une main dans une position active indiquant que le tour n'est pas fini.
- main posée sur le bras de celui à qui nous nous adressons.
- main posée sur l'épaule de celui à qui nous nous adressons.
- pause courte.
- prolongement de sonorité.
- répétition de syllabe ou de sonorité.
- onomatopées: "euh", "eh", "hum", etc.
- reprise phonétique.
- accélération du rythme voco-verbal afin de ne pas être interrompu.

*** *Signes de passation de la parole (Ipp)***

- regard long pour annoncer la fin de l'intervention et donner la parole à l'autre.
- regard plus ou moins bref pour illustrer la fin d'une proposition.
- pause longue en fin d'intervention.
- signe verbal de complétude grammaticale.
- syntagme conclusif ("voyez-vous", "bien", etc).
- montée sonore finale.
- geste déictique vers l'allocutaire désigné.
- absence de geste illustratif ou immobilité corporelle.
- mouvement de retrait ou détournement du corps.

Quant aux mouvements de régulation de la part de l'interlocuteur, il s'agit pour ce dernier de manifester ou le désir de prendre à son tour la parole ou celui de rester dans la position d'allocutaire. Lorsqu'il souhaite prendre cette parole, il lui faut non seulement manifester clairement sa candidature mais également de manière opportune, ce qui signifie notamment le respect plus ou moins conscient des règles de non-interruption du locuteur en vigueur dans le cadre socio-culturel en question. De telles marques d'intention peuvent être ou actives avec des interruptions diverses ou passives avec des abandons, des détournements ou des développements hors du cadre de l'interaction.

Quant aux signes d'invitation à garder la parole, ils peuvent illustrer ou une rétroaction à la demande du locuteur, suite par exemple à un regard phatique, ou une initiative propre au moyen de signes d'abandon de la parole sous une forme d'inertie corporelle et voco-verbale.

Dans la catégorie des marqueurs régulateurs du récepteur (**Ir**), nous avons:

*** *Signes de candidature à la parole (Irc):***

- détournement du regard et geste d'impatience.
- regard prolongé d'insistance.
- mouvement de tête latéral autre que hochement.
- raclement de gorge.
- inspiration préparatoire à la parole.
- changement de posture marquant l'impatience.
- mouvement du tronc vers l'avant.
- geste du bras comme pour prendre la parole.
- mouvement des sourcils vers le haut.
- onomatopée interjective avec intonation d'interruption.
- mouvement des lèvres marquant une impulsion pour parler.
- faux-départ verbal: "mais", "ah", etc.

*** *Signes d'invitation à garder la parole (Iri):***

- gestes de la main à la fois "Bâtons" et déictiques.
- immobilité physique la plus complète.
- brèves émissions verbales invitant à poursuivre: "oui", "d'accord", "je vois", "non?", etc.
- brèves émissions vocales invitant à continuer: "mmm", "anh anh", etc.
- complétudes propositionnelles (le plus souvent courtes et sans commentaire sur l'interaction).
- demandes de clarification: "comment ça?", "tu veux dire que ...", etc.
- mouvements de tête verticaux ou hochements au singulier ou au pluriel.
- regards d'attention prolongée.

7.2.1.2. Les signes de la parole ou de l'adaptation à autrui

Dans les interactions orales de face-à-face, la proxémique va marquer les intentions au même titre que les signes précédemment présentés. J. Cosnier nous dit par exemple que si nous sommes installés à 1m20 d'une personne, nous allons être à l'aise pour entretenir la conversation, alors que si nous sommes à 2m50, cette conversation va résulter plus difficile car nous sommes obligés d'accentuer les gestes, de parler plus fort, etc. A ce propos, nous pouvons faire aussi référence aux travaux de l'anthropologue américain E.T.Hall, ce dernier expliquant que "les variations proxémiques sont étroitement liées à la stratégie conversationnelle." (E. T. Hall, 1966)

J.Cosnier fait également référence à des travaux effectués dans son laboratoire pour comparer la mimogestualité de sujets communiquant en face-à-face à 1 mètre ou à 3 mètres, en côte à côte, en dos à dos, ou en face-à-face séparés par un paravent et qui ont permis de constater "une diminution de la gestualité paraverbale et régulatrice dans les trois situations où le canal visuel est exclu tandis que cette gestualité paraverbale régulatrice et phatique augmente spécialement dans le face-à face à trois mètres." (J. Cosnier, 1982, p.274) Nous voyons donc l'importance de l'adaptation à autrui pour la synchronisation interactionnelle. C'est ainsi que les actants vont tenter de maintenir un équilibre spatial par des changements de posture (retrait du buste ou rapprochement) et, au niveau du canal verbal, par un éventuel changement de thème.

En conséquence, plus la distance interpersonnelle est faible, plus le contact oculaire diminue et moins l'orientation du corps est directe. Or, nos pensées verbalisées sont particulièrement expressives lorsqu'elles se montrent de face. En outre, la relation spatiale se complique sérieusement lorsque les actants se trouvent de profil.

Les signes correspondants sont donc liés au contact interpersonnel et, notamment, à l'idée de donner, à celle d'attaquer ou de se protéger, ou encore à celles de se rapprocher ou de fuir. Il s'agit bien en fait de signes qui marquent un mouvement d'intention influençant la prise, le maintien, la passation ou le refus de la parole donc cohérents dans notre typologie de la synchronisation interactionnelle.

De cette sorte, nous avons pu répertorier pour le moment les indicateurs de l'adaptation à autrui suivants:

*** *Marqueurs adaptateurs à autrui (Ia)***

- mouvement de main indiquant le sens d'un rapprochement ou d'un éloignement d'autrui.
- déplacement postural indiquant le sens d'un rapprochement ou d'un éloignement d'autrui.
- détournement de posture.
- absence de regard prolongée.
- orientation corporelle de face ou de profil.

7.2.2. Les signes de l'expression ou de la composante dramatisée

Les occurrences qui n'appartiennent pas aux mouvements de la parole commune ne sont jamais déterminantes en terme de synchronie et d'action, donc n'interviennent que dans un deuxième temps, même si simultanément, pour ce qui est du cours de la rencontre. En fait, elles constituent des mouvements soutenant la trame de l'action et la renforçant en quelque sorte de manière plus personnelle, plus stylisée. Nous avons donc là des signes illustrant pour notre contexte une composante dramatisée mais jamais dans le sens d'une théâtralisation qui pourrait aller jusqu'à la caricature ni jusqu'à la tromperie ou jusqu'au leurre, sauf dans le cas d'une transformation fabriquée où les actants agissent alors à partir de points de vue différents et souvent erronés. En fait, cette composante dramatisée s'appuie fondamentalement sur une idée à la fois beaucoup plus humaine et simple. En effet, nous ne traitons pas la dramatisation comme une capacité à s'identifier à des personnages mais plutôt comme une capacité à s'identifier à des rôles, donc des comportements, afin précisément d'échapper le plus possible aux stéréotypes, ces rôles englobant aussi bien nos propres rôles que ceux des autres. C'est ainsi qu'une trop grande concentration sur l'identification peut certes favoriser un début de compréhension de la situation d'autrui mais, sans un minimum de distanciation fondamentale pour la conscience et l'anticipation, elle se convertirait rapidement en un facteur de rupture potentielle à même de déstabiliser l'interaction

orale de face-à-face. En conséquence, le rôle ou l'expression d'un style, doit toujours maintenir une certaine distance par rapport à l'expression langagière, distance qui correspond précisément au changement de rôle dû à un changement de cadre. En effet, quand l'actant marque une expression, il le fait en prenant de la distance par rapport à l'interaction même, comme une parenthèse au coeur de cette interaction, une parenthèse qui illustre le passage momentané à un autre cadre, donc un autre rôle. Dans le prolongement de ce que nous venons de commenter, nous voyons comment notre composante dramatisée correspond à une dimension *méta* dans le processus de l'expression au sein de l'interaction orale de face-à-face et, plus particulièrement, dans le jeu de rôle improvisé à travers une langue étrangère. En effet, pour reprendre une observation de Gülich et Kotschi, les marqueurs de qualification intégrés aux signes de l'expression évoquent des processus métacommunicationnels, métalinguistiques et/ou métadiscursifs dans la mesure où nous assistons à une évaluation ou un commentaire en relation avec une problématique ou de communication ou langagière. Cette dernière réflexion ouvre une piste de recherche intéressante pour la didactique des langues étrangères et nous aurons l'occasion de commenter une telle ouverture lorsque nous aborderons les aspects méthodologiques issus de l'étude en cours. En parallèle, de la même façon que nous l'avons fait pour les signes de la parole commune, nous nous sommes interrogés quant aux questions du parleur en relation avec les indicateurs recherchés. Notre réflexion débouche sur deux questions qui illustrent les deux grands types de marqueurs:

- Est-ce que nous nous comprenons?

- Qu'est-ce que nous en pensons?

La première de ces deux questions correspond aux signes de l'expression marquant une évaluation cognitive et la seconde caractérise les signes de l'expression marquant un commentaire d'ordre empathique ou affectif. Pour ce qui est des signes marquant une évaluation cognitive, il faut avant tout signaler l'importance de l'audibilité des propos émis par les actants afin que ces derniers ne vivent aucun moment de doute sur ce qui se passe dans l'interaction. A ce propos, nous avons mis en avant précédemment le rôle important de la proxémique. C'est ainsi que

la capacité à se projeter dans le rôle d'autrui facilite grandement l'évaluation cognitive dans la mesure où elle permet à la fois de mieux le comprendre et d'avoir la possibilité d'interpréter ses difficultés de compréhension. En conséquence, le marquage d'évaluation cognitive illustre parfaitement une capacité expressive favorable au développement du sens. En outre, cette capacité débouche directement sur la capacité à résoudre les ambiguïtés possibles notamment grâce aux ressources de la continuité langagière correspondant aux demandes d'aide mais aussi, de manière un peu plus spontanée, " dès qu'on a le sentiment d'être mal compris, on multiplie les justifications, les explications et toutes sortes d'interventions destinées à clarifier la situation", nous précise E.Goffman. (1991, p. 331) Nous voyons donc comment les marqueurs d'évaluation cognitive facilite la fluidité recherchée par les actants dans le prolongement des signes de la parole commune, entraînant par exemple d'autres ressources telles que les corrections, tel que nous le commenterons au moment de présenter les hypothèses du modèle d'analyse. En ce qui concerne les signes de l'expression correspondant à un marquage de commentaire, nous aurons aussi l'occasion de mettre en avant leur statut lié directement au contenu propositionnel, donc aux ressources de la continuité.

Les signes de l'expression marquant un commentaire sont des signes expressifs qui peuvent connoter émotionnellement le discours. Ils jouent alors un rôle qualificateur permettant à l'actant/locuteur ou à l'actant/interlocuteur de préciser leur attitude affective vis-à-vis de l'énoncé et/ou de l'interaction même. Le procédé fonctionne en quelque sorte comme celui de l'humour, de par la parenthèse marquée et le rôle métacommunicatif évoqué auparavant et peut alors jouer un rôle décisif pour l'interprétation affective des paroles énoncées. A ce propos, il est très important de préciser ce que nous entendons par émotion ou affectif. En effet, la distanciation, que nous avons soulignée comme fondamentale pour un marquage de l'expression favorable au développement langagier des actants dans les jeux de rôles improvisés, est aussi une caractéristique principale du signe de commentaire. A vrai dire, cette caractéristique est peut-être encore plus prononcée dans ce marquage. De fait, le jeu et sa composante dramatisée requiert un

contrôle des émotions afin de maintenir les plus fluides possibles les voies relationnelles et organiques entre cerveau, système nerveux et système articulaire car, comme l'évoquait déjà F.Nietzsche, l'acteur n'éprouve pas les sentiments qu'il exprime, il serait perdu s'il l'éprouvait." (F. Nietzsche, 1886) En fait, c'est la modalisation de l'émotion et de ses codes qui permet d'atteindre une part de vécu, une telle part de vécu suffisant le plus souvent à forger une conviction à même de persuader les autres, d'autant plus que les autres se reconnaissent avant tout à travers les codes et signes émis. C'est ainsi que J.F. de Raymond exprime que "représenter une émotion suppose qu'on se détache de son pittoresque pour en donner le signe, par répétitions et techniques." (1980, p.142) Or, ce contrôle, cette technique, nous la possédons tous plus ou moins bien car nous l'expérimentons quotidiennement dans nos relations et conversations informelles. C'est ainsi que, dans les jeux de rôles improvisés, les actants gèrent leurs propres sentiments, c'est-à-dire qu'ils gèrent l'expression de ces sentiments réels ou affichés et, aussi, s'efforcent de percevoir les mouvements analogues chez leurs partenaires. Cette expression de commentaire, ils la transmettent souvent par le regard, un regard alors difficile à interpréter. Heureusement, ce regard est presque toujours accompagné par un autre geste et, fréquemment, par une mimique faciale qui permet ainsi de lire plus facilement l'expression et son commentaire. Les mains aussi peuvent accompagner ce regard expressif. En effet, les mains portent en elles une intelligence, une expressivité des choses quotidiennes d'une énorme richesse. Elles ont aussi la capacité de dire ce pour quoi l'intellect n'a pas encore ou n'a plus de langage verbal. Il nous faudra donc observer attentivement leurs différents mouvements expressifs. Un autre signe expressif doit être l'objet d'une grande attention, en l'occurrence le rire. En effet, le rire n'est pas unique et ses interprétations sont multiples. En conséquence, il nous faudra observer minutieusement les autres signes qui accompagnent le rire en question. De fait, le rire peut transmettre des sentiments très divers. Nous pouvons rencontrer des rires de nervosité, des rires tendus, des rires explosifs, des fou-rires, des rires moqueurs ou encore, tout simplement, des rires de joie, bien que ces derniers illustrent aussi de nombreuses nuances quant aux expressions transmises. En ce qui nous concerne, il est surtout important de détecter la valeur communicative ou non de

ces rires et, dans la relation avec les autres signes, son impact sur l'interaction et le discours qui l'accompagne en terme de ressources langagières. Le rire en question peut être communicatif et se transmettre spontanément et, en même temps, entraîner un acte extra-communicatif, d'où la nécessaire analyse cas par cas pour ce qui est de ce signe d'expression. L'évocation du rire qui se transmet et qui est souvent un rire plus ou moins nerveux nous donne l'occasion de revenir sur la question de l'échoïsation telle que nous l'avons évoquée auparavant. En effet, ces activités mimétiques révélées par J.Cosnier ont suggéré à ce dernier le concept d'*analyste corporel* comme nous le soulignons. Or, il semble que ce concept s'applique plus particulièrement à ce qui concerne l'expression faciale. C'est ainsi que la reproduction d'une expression faciale provoque l'apparition de phénomènes caractéristiques de l'émotion de même que des éprouvés subjectifs correspondants. En outre, des données expérimentales mettent en évidence le recours à son propre corps pour évoquer des affects ou pour les reconnaître comme lorsque nous dessinons des expressions faciales de colère, de joie, de tristesse, etc, que nous exprimons facialement nous-mêmes tels des modèles proprioceptifs.

En conséquence, il sera intéressant de vérifier si nous observons des phénomènes similaires entre actants lors des jeux de rôles improvisés et, notamment, analyser leurs rôles dans le développement de l'interaction et comment de tels phénomènes peuvent se voir réfléchis dans le modèle d'analyse que nous sommes en train de mettre sur pied.

Une fois parcourus antérieurement les *ouvrages* traitant des signes de l'expression marquant l'évaluation cognitive ou le commentaire empathique, nous pouvons répertorier les catégorisations sémiotiques suivantes:

- *des gestes déictiques* (gestes de désignation du référent).
- *des gestes illustratifs* (du contenu verbal), soit concrets, gestes *iconiques*, soit abstraits, gestes *métaphoriques* (ou *idéographiques*).
- *des gestes bâtons* (ou *beats* ou *intonatifs*), gestes scandant le discours en accord avec la construction syntaxique.
- *des gestes quasi-linguistiques* ou *emblèmes* mais s'adressant à l'actant/interlocuteur ou aux autres actants.

- *des expressifs* essentiellement faciaux, transcatégoriels dans la mesure où ils peuvent être superposés à toutes catégories précédentes. Ces indicateurs sont devenus l'objet d'une véritable spécialisation à la suite des travaux de P.Eckman et de la création du FACS (Facial Action Coding System).

Afin de faciliter notre travail de classement et de réalisation typologique, nous avons adapté l'ensemble de ces gestes à notre étude et notre modèle d'analyse. C'est ainsi que nous arrivons à la détermination d'au moins quatre grands types de marqueurs associés à notre composante dramatisée, suivant une échelle progressive de dramatisation. Les catégories sont les suivantes:

- *des marqueurs illustratifs* servant à illustrer le discours verbal (*déictiques, spatiographiques, kinémimiques, pictomimiques*) quand ce dernier est présent (à la différence des ressources illustratives de la continuité qui pallient le discours verbal déficient), qui s'adressent à des actants et qui sont d'un faible niveau de dramatisation.

- *des marqueurs quasi-linguistiques coverbaux* sur lesquels nous revenons par la suite.

- *des marqueurs paraverbaux* servant à renforcer ou souligner le discours verbal (emphase, intonation ...) et d'un niveau moyen de dramatisation.

- *des marqueurs expressifs* servant à connoter le discours verbal, essentiellement faciaux et plus ou moins spontanés ou influencés socio-culturellement. La dramatisation est plus ou moins forte selon le degré de contrôle ou de spontanéité.

Pour ce qui est des marqueurs quasi-linguistiques coverbaux, ils peuvent être associés au discours ou l'illustrer mais en rien y pallier car, dans ce cas, ils se convertiraient en ressources compensatoires de la continuité langagière. Par ailleurs, ils sont proches des illustratifs dans la mesure où ces derniers peuvent aussi être des ressources en illustrant, doublant, le discours en train de se formuler (cas de reformulation). Comme pour les illustratifs, nous pouvons donc assimiler les quasi-linguistiques coverbaux à des marqueurs coverbaux et, dans ce cas, ils participent à la mise en scène du discours verbal avec un niveau de dramatisation (empathie) plus ou moins fort selon la nature du marqueur en question.

En fait, nous pourrions avoir une séparation entre phatiques, opératoires et certains expressifs de l'ordre de l'évaluation d'un côté et, de l'autre, conatifs, injures et les autres expressifs de l'ordre du commentaire.

Nous proposons alors une échelle de distribution expérimentale qui serait la suivante:

- *des marqueurs quasi-linguistiques phatiques* s'adressant aux autres actants et de l'ordre de l'évaluation (rituels de contact, appels ...).

- *des marqueurs quasi-linguistiques opératoires* s'adressant aux autres actants et de l'ordre de l'évaluation (transmission d'une information concernant les actants et l'interaction).

- *des marqueurs quasi-linguistiques conatifs* s'adressant aux autres actants et de l'ordre du commentaire (pour influencer autrui).

- *des marqueurs expressifs* s'adressant aux autres actants et de l'ordre ou de l'évaluation ou du commentaire (illustrant le discours, pouvant être gestuels ou faciaux).

- *des marqueurs quasi-linguistiques d'injures* s'adressant aux autres actants et de l'ordre du commentaire (illustrant des injures verbales).

Enfin, avant de répertorier de manière détaillée les signes de chaque catégorie, nous signalons que leurs symboles respectifs seront:

- ***marqueurs illustratifs coverbaux (Di)***
- ***marqueurs quasi-linguistiques phatiques (Dqp)***
- ***marqueurs quasi-linguistiques opératoires (Dqo)***
- ***marqueurs quasi-linguistiques conatifs (Dqc)***
- ***marqueurs quasi-linguistiques expressifs (Dqe)***
- ***marqueurs quasi-linguistiques d'injures (Dqi)***
- ***marqueurs paraverbaux (Dp)***
- ***marqueurs expressifs coverbaux (De)***

7.2.2.1. Les signes de l'expression marquant une évaluation cognitive

Dans une interaction orale de face-à-face, en l'occurrence un jeu de rôle improvisé, si le nombre des participants est relativement réduit, alors chacun des actants doit montrer d'une manière ou d'une autre qu'il comprend le message. C'est ainsi que les signes de l'expression marquant une évaluation cognitive sont de l'ordre du dénotatif. Une telle réflexion nous confirme pour le moment le choix effectué lors du passage précédent dans la mesure où, comme l'explique J.Cosnier, la sémantique dénotative est directement liée aux quasi-linguistiques et aux illustratifs. En effet, la gestualité dénotative correspond précisément à une gestualité symbolique dans le sens par exemple des gestes ritualisés. Nous avons donc a priori pour marquer l'évaluation cognitive, des signes illustratifs verbaux, acoustiques et kinésiques, des signes quasi-linguistiques phatiques, opératoires et expressifs, et enfin des signes paraverbaux, tous s'adressant à un ou plusieurs interlocuteurs.

Pour ce qui est des quasi-linguistiques expressifs, le problème réside dans la différenciation entre ces expressifs et ceux de commentaire. En effet, il peut être fondamental pour notre analyse de ne pas confondre un marqueur de commentaire et un marqueur d'évaluation cognitive. En fait, les signes expressifs quasi-linguistiques passent essentiellement par des gestes des bras et des mains ou par des postures qui révèlent plus "l'intensité" (Eckman et Friesen, 1967) ou le tonus à même de faciliter la compréhension. C'est ainsi que nous avons affaire à des signes qui représentent des "indicateurs" (H.Arndt, R.W.Janney, 1991, pp. 522-550) plus que des indices, indicateurs pour une communication émotive construite afin de favoriser le sens.

Toutefois, le doute peut encore subsister quant à certains signes du visage. De fait, le visage correspond plutôt à l'expression de commentaire, mais certaines mimiques peuvent tout aussi bien marquer une évaluation cognitive. C'est ainsi que des mimiques qui trahissent un effort de réflexion, les sourcils froncés, la bouche tendue appartiennent plus à la catégorie des signes de l'évaluation cognitive qu'à celle du commentaire empathique. En outre, il n'est pas toujours facile de différencier la moue

qui dénote un état dubitatif de la représentation d'un raisonnement ou d'une rhétorique interne.

En ce qui concerne les paraverbaux, ils sont liés pour J.Cosnier aux traits phonétiques et syntaxiques comme par exemple des mouvements de la tête et des mains qui soulignent l'intonation ou l'emphase, ou encore scandent les moments principaux du raisonnement. En fait, pour ce qui est des marqueurs d'accent et de rythme (mouvements des mains, de la tête et du tronc liés à la chaîne intonative), il semble qu'ils servent principalement à battre la mesure du discours, favorisant alors la construction de ce discours et, par là-même, le développement du sens et l'évaluation cognitive, d'où notre choix de les assimiler aux signes marquant cette évaluation cognitive.

Enfin, pour conclure avant la présentation typologique, il nous faut juste rappeler le rôle vérificateur du sens du regard, rôle phatique par excellence, mais signe qui nous semble plus associable à la parole synchronique de l'intention significative partagée dans la mesure où il s'agit d'un signe qui rythme l'interaction afin de pouvoir continuer en ce qui concerne l'actant/locuteur.

Pour résumer, nous avons donc la typologie provisoire suivante pour ce qui est des signes de l'expression marquant l'évaluation cognitive:

**** Signes marqueurs illustratifs coverbaux (Di)***

- des gestes paraphrastiques ou des expressions verbales facilitant le flot associatif.

**** Exemple: un regard prolongé afin d'évaluer la compréhension de l'interlocuteur comme lors de "OH: nous: pou:(vons) aller: pour:" de (P) (12) dans le jeu de rôle improvisé (1.1.)***

- des gestes ou des expressions verbales non-paraphrastiques facilitant le flot associatif.

Il s'agit de signes étroitement associés au discours mais aussi liés à la relation entre actants. Le signe illustratif fonctionne sur un modèle proche des paraverbaux mais avec un souci plus interactif. De fait, ils marquent une volonté de signification et compréhension ou, pour le moins, que le flot associatif soit lisible par les autres actants.

** Exemple: des hochements de tête s'associant à une proposition comme "NOUS pouvez eh: aller t' eh: à cinéma(!)" de (E) (14) dans le jeu de rôle improvisé (1.1.).*

** Signes marqueurs quasi-linguistiques (Dq)*

- des marqueurs phatiques (**Dqp**) s'adressant aux autres actants:
 - . rituels de contact verbaux, vocaux ou kinésiques/gestuels (ouverture ou fermeture de l'interaction).
 - . appels divers (vocaux et kinésiques/gestuels).
 - . déictiques d'interaction.

** Exemple: signe esquissant une ressource pour attirer l'attention comme dans "eh // est:-ce qué" de (R) (33) dans le jeu de rôle improvisé (1.3.).*

- des marqueurs opératoires (**Dqo**) s'adressant aux autres actants:
 - . signes transmettant une information propre aux interactants et à l'interaction (verbaux, acoustiques ou kinésiques).

** Exemples: mouvements de tête horizontaux de gauche à droite ou froncements de sourcils marquant clairement une incompréhension de la part de l'interlocuteur.*

- des marqueurs expressifs (**Dqe**) s'adressant aux autres actants (les 3 canaux):
 - . gestes des bras et des mains, postures, mimiques, expressions, intonations, etc, servant la compréhension et l'expression d'une évaluation cognitive.

** Exemple: geste de la main sur le thorax de (R) (7) pour vérifier que l'actante/locutrice (C) parle de lui dans le jeu de rôle improvisé (1.3.).*

- des marqueurs paraverbaux (**Dp**) s'adressant aux autres actants:
 - . mouvements de tête et des mains soulignant l'intonation ou l'emphase ou signes de l'éloquence.
 - . marqueurs d'accent et de rythme passant par la tête, les mains et le tronc (signes "bâtons" liés à la chaîne intonative).

** Exemple: emphase acoustique comme "NOUS pouvez " de (E) (13) dans le jeu de rôle improvisé (1.1.).*

7.2.2.2. Les signes de l'expression marquant un commentaire empathique

Il s'agit de signes qui concernent dans la même mesure chaque actant participant à l'interaction orale de face-à-face, en l'occurrence le jeu de rôle improvisé. Alors que les signes de l'évaluation cognitive sont plutôt de l'ordre du dénotatif, nous avons affaire ici à des signes de l'ordre du connotatif. Cette indication nous offre une orientation supplémentaire quant au choix à effectuer pour notre typologie, notamment pour ce qui concerne les signes quasi-linguistiques conatifs et d'injures, signes qui connotent une volonté d'influencer autrui pour les premiers et une volonté de transmettre un sentiment négatif pour les seconds.

Quant aux expressifs dont nous avons déjà évoqué le cas auparavant, ils peuvent manifester des émotions plus ou moins spontanées de joie, de peur, de chagrin, de colère ou de surprise entre autres. Ils correspondent à des sentiments appartenant à l'espèce humaine, identifiables en principe par tous les individus, à l'exception de la peur et de la surprise qui ne sont pas toujours faciles à différencier dans l'action de la conversation informelle ou du jeu de rôle improvisé dans notre situation. Si nous avons parlé d'indicateurs pour les signes marquant l'évaluation cognitive, nous utiliserons le terme d'indices en ce qui concerne les signes de l'expression marquant un commentaire, suivant en cela la proposition mentionnée auparavant de Arndt et Janney (1991).

Pour ce qui est des signes expressifs, les mimiques faciales sont considérées comme les supports privilégiés des diverses émotions. Elles en indiquent la "qualité" pour Eckman et Friesen (1967). De fait, les signes expressifs se manifestent principalement sur le visage, véritable plaque sensible, et parfois aussi à travers les mains. Cette sensibilité ouvre une piste intéressante d'observation dans la mesure où, comme le souligne E. Goffman, "l'acteur n'exerce qu'un contrôle partiel sur son expression émotionnelle. Il peut tenter de supprimer cette source d'information ou la fausser, mais il n'y parvient, semble-t-il, jamais totalement." (1991, p.564) Mais n'oublions pas toutefois que le signe expressif intègre tous les niveaux de spontanéité faciale.

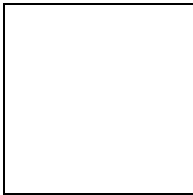
Pour résumer, nous avons donc les signes de l'expression marquant un commentaire suivants:

*** Signes marqueurs quasi-linguistiques (Dq)**

- *des marqueurs coverbaux conatifs (Dqc)* s'adressant aux autres actants:

- . marqueurs verbaux destinés à influencer autrui: "stop", "silence", "venez ici", etc.
- . marqueurs vocaux et/ou kinésiques/gestuels destinés à influencer autrui: gestes et sons substituant les signes verbaux mentionnés auparavant comme la main levée et la paume tournée vers l'extérieur, le doigt index placé devant les lèvres, des mouvements d'index pour dire de venir ..., etc.

*** Exemple: regard sur soi-même marquant le "je suis:: °(hum)°:: / très joLIE(j)" de (C) (6) invitant (R) à la regarder dans le jeu de rôle improvisé (1.3.) et sur la photo de gauche suivante.**



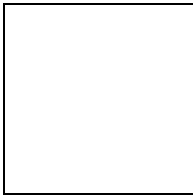
- des marqueurs coverbaux d'injures (**Dqi**) s'adressant aux autres actants:

- . gestuelle interactive exprimant des sentiments négatifs ou malveillants:
bras d'honneur et toutes sortes de gestes malveillants à l'adresse de
l'actant/interlocuteur et sa correspondance voco-verbale.

** Exemple: geste de l'interlocuteur avec frottement du dos de la main sur la joue
pour signifier à l'actant/locuteur que ce dernier l'ennuie profondément.*

- des marqueurs coverbaux expressifs (**De**) s'adressant aux autres actants:

- . mimiques faciales expressives de la joie (certains rires), de la surprise,
de la peur, de la colère, du dégoût et de la tristesse et voco-verbal en accord.
- . mimiques d'autres émotions éventuellement et voco-verbal en accord.
- . mouvements des mains ou autres gestes mais accompagnés toujours par
les mimiques faciales.
- . regards expressifs avec froncements de sourcils, mouvements de lèvres
ou autres mimiques accompagnant.



** Exemple: mimique d'appréciation positive comme celle de (C) (23) sur la photo de droite de la page précédente marquant le "très joli(j)" dans le jeu de rôle improvisé (1.3.).*

7.2.3. Les signes extra-communicatifs ou du manque d'intention significative

Ce sont des signes dénommés de cette manière parce qu'ils ne sont pas reconnus explicitement comme communicants et dont la fonction est souvent auto-calmanche. Pour E.Goffman, de tels signes appartiennent à un canal qu'il appelle de *diversion* par lequel passent un grand nombre de "diversions maîtrisables." (1991, p.533) De fait, il s'agit d'un ensemble de petites ruptures de cadre se traduisant par toute une gamme de gestes, de mouvements, de rictus, parmi lesquels nous pouvons déjà citer les éclats de rire, tous les gestes de confort comme se gratter la joue, se frotter le nez, tousser ou encore changer de position quand nous sommes assis.

Certains comme Eckman et Friesen (1967, pp.49-97) présentent ces extra-communicatifs sous la dénomination d'adaptateurs mais nous rejoignons J.Cosnier lorsqu'il commente que "si cette classification semble rationnelle, elle intègre néanmoins dans ce groupe de la gestualité extra-communicative des gestes directement liés à la communication tels les adaptateurs à autrui." (1991, p.273) En ce sens, nous avons suivi J.Cosnier et replacé les signes adaptateurs à autrui dans la typologie des marqueurs de la parole synchronisée ou d'intention significative partagée.

Si nous entrons dans le détail des signes extra-communicatifs, nous avons tout d'abord une catégorie importante nommée gestes d'auto-contact. Ces gestes sont traditionnellement considérés comme la manifestation d'un état mental interne ne participant pas à la construction de l'interaction ou à sa signification. Effectivement, ils croissent lorsque les partenaires de la communication ne sont pas en contact direct. Beaucoup de systèmes d'interprétation des gestes autocentrés construits pour des situations cliniques semblent peu propices pour notre cadre de recherche et notre analyse et nous avons décidé de ne pas y faire appel.

Si nous nous attardons sur l'un de ces gestes, en l'occurrence le geste consistant à se masser le cou, nous observons qu'il s'agit d'un geste en évolution directe du geste primitif d'esquive et de retrait et, en conséquence, indique un désir de fuite. En fait, les gestes autocentrés sont liés à une certaine anxiété ou frustration associées à des tâches qui requièrent une grande concentration et un effort mental conséquent, ce qui est le cas des jeux de rôles improvisés. Pendant la recherche intense et pas toujours contrôlée de l'activité en question, il y a comme un écho dans l'espace physique du brassage des éventualités et des solutions interactionnelles et langagières qui provoque ce type de réactions plus ou moins inconscientes.

Par ailleurs, du fait que les terminaisons nerveuses des doigts et des lèvres sont extrêmement riches, la stimulation de ces zones permettrait de noyer les autres signaux et ainsi enrayer le stress dû à une surcharge informationnelle. Ces gestes d'auto-contact serviraient donc à se recentrer sur la tâche, tout en stimulant l'activité verbale localisée dans une zone proche au niveau du cerveau, tel que le commente D. Givens. (D. Givens, *Non Verbal Dictionary*, Center for Non Verbal Studies, 1978) Il sera évidemment très intéressant de vérifier l'hypothèse précédemment avancée et d'observer l'action des extra-communicatifs sur les autres signes ou marqueurs.

En ce qui concerne les mouvements de confort, E. Goffman les mentionne en parlant d'ajustements mineurs permettant un plus grand confort. Il s'agit en effet de tous ces gestes ou mouvements de repositionnement, de réajustement ou de réinstallation à travers lesquels les actants cherchent aussi à calmer leur anxiété, donc fonctionnant sur le même modèle que les gestes auto-centrés. En fait, comme le signale E. Goffman, "ils donnent l'impression d'être sous le contrôle de celui qui en est l'auteur et en même temps d'être dénués de toute intention." (1991, p.20) mais, en réalité, ce sont des gestes qui sont effectués de manière quasiment inconsciente.

Pour ce qui est des manipulations d'objets, nous retrouvons le même processus que pour les auto-contacts et les gestes de confort, en l'occurrence une adaptation à l'anxiété provoquée par la situation vécue. L'objet dans ce cas sert à canaliser la motricité vers l'extérieur, servant d'appui pour calmer le stress.

Enfin, il est intéressant d'aborder le cas de certains rires ou fou-rires que nous avons évoqués rapidement auparavant. En effet, dans le geste de l'éclat de rire, nous retrouvons une fois de plus ce mouvement décrit auparavant, mouvement de libération du stress, mouvement plus spectaculaire certes mais remplissant finalement les mêmes fonctions que tous les signes extra-communicatifs décrits précédemment. Toutefois, comme nous l'avancions déjà, il nous faut être très vigilant à l'heure d'évaluer la nature du rire et pouvoir détecter si, par exemple, il s'agit d'un rire nerveux ou d'un éclat de rire dans la mesure où le rire nerveux reste contenu et peu souvent partagé directement alors que le fou-rire se transmet facilement permettant ainsi à l'autre actant de libérer le stress à son tour. En fait, il semblerait que nous aurions là deux niveaux du même signe extra-communicatif, l'éclat de rire correspondant à une libération supérieure par l'extériorisation de l'anxiété accumulée.

Il nous reste à présenter la typologie des signes extra-communicatifs (**EC**) et leurs symboles. En effet, nous avons les signes suivants:

*** *Signes marqueurs self-adaptateurs auto-centrés (ECa):***

- *gestes auto-centrés* : grattages, tapotements, onychophagie, balancements, stéréotypies motrices, etc.
- *rires nerveux ou éclats de rire*.

*** *Signes marqueurs self-adaptateurs de mouvements de confort (ECc):***

- *mouvements de confort* : croisements de jambes, croisements de bras, changements de position, bâillements, bises conventionnelles, etc.

*** *Signes marqueurs adaptateurs aux objets (ECo):***

- *manipulation d'objets* : fumer une cigarette, jouer avec un stylo ou un crayon, égrener un boulier, etc.
- *activités ludiques* : dessiner automatiquement, plier un papier, etc.

CHAPITRE 8

HYPOTHESES ET TYPOLOGIE DU MODELE D' ANALYSE

8.0. Introduction

Notre activité de référence est le jeu de rôle improvisé à travers une langue étrangère, activité ayant pour modèle l'interaction orale de face-à-face ou conversation informelle en temps réel. Or, toute rencontre interactionnelle de ce type suppose un niveau intentionnel, en termes de participation et de coopération, où chacun s'expose plus ou moins et où cette exposition a des répercussions plus ou moins importantes quant à l'activité langagière. C'est ainsi que le comportement de chacun détermine celui de l'autre et, par-là même, le langage utilisé, dans la mesure où le destinataire témoin du comportement du locuteur affiche systématiquement sa position par rapport aux implications de ce comportement.

Toutefois, une telle position n'a rien à voir avec un quelconque sentiment mais plutôt avec la gestion des tours de parole et autres éléments de l'organisation conversationnelle, cette gestion représentant l'activité révélatrice des dispositions interpersonnelles ou fondement de la parole commune et du langage.

Par ailleurs, dans le jeu de rôle improvisé à travers une langue étrangère, comme dans toute interaction orale de face-à-face, "nous cherchons moins la réponse à une question ou la satisfaction d'une requête que l'évaluation d'une représentation que nous avons

organisée." (E. Goffman, 1991, p.538) d'où la nécessaire évaluation ou le commentaire justificatif venant se rajouter ponctuellement sous forme de parenthèses et, par-là même, stimulant l'activité langagière. C'est ainsi que l'actant, comme tout interactant, ponctue la conversation de petits indicateurs ou indices directement reliés à l'activité langagière et qui peuvent nous aider non seulement à mieux comprendre et évaluer ce qui se passe en terme langagier mais de même à favoriser l'activité langagière en question.

Nous avons donc vu comment les signes de la parole commune ou intention significative constituent des indicateurs à partir desquels les actants du jeu de rôle improvisé font des inférences et s'attribuent l'un à l'autre des intentions, des dispositions définitives ou temporaires qui soutiennent la communication interpersonnelle, véritable processus d'établissement et de gestion de la relation. En fait, pour improviser en commun dans le jeu de rôle, il faut un consensus, une volonté, une intention commune auxquels les ressources langagières de la continuité viendront donner de l'efficacité tout en renforçant cette intention commune. Une telle action dans le temps réel doit permettre d'assimiler ces ressources plus rapidement et plus efficacement que leur apprentissage préalable avant l'épreuve de la réalité. C'est ainsi que l'usage créatif du langage dans l'interaction serait la plupart du temps non pas une question de nouveauté langagière ou contextuelle sinon une question de renouvellement de la relation, bref une question de l'ordre du motivationnel qui suppose évidemment un travail périphérique au niveau du groupe d'actants.

Aussi, comme le suggère M. Merleau-Ponty: "Peut-être à présent sommes-nous en mesure de comprendre au juste quel accomplissement la parole représente pour nous, comment elle prolonge et comment elle transforme le rapport muet avec autrui." (M. Merleau-Ponty, 1969, p.193) Ce qui, dans notre contexte, nous renvoie à la possibilité de comprendre comment les ressources langagières prolongent les intentions communes significatives et l'expression.

En conséquence, les ressources langagières représentent le prolongement du "rapport muet avec autrui" et les indicateurs et indices de ce dernier doivent nous mettre sur la piste de relations privilégiées entre les uns et les autres. A ce propos, les indicateurs transitent, en quelque sorte, par un code qui est une combinaison de signes. Or, dans

toute société culturelle donnée, beaucoup de signes ont une signification partagée, même si les signes en question sont souvent arbitraires. C'est ainsi que le marquage de la parole comme celui de l'expression répond à une continuité nécessaire de la même façon que les ressources langagières, d'où un marquage au début fortement imprégné par le cadre culturel de référence et qui, progressivement, doit évoluer vers le cadre culturel représentant l'objectif d'apprentissage. A ce titre, M. Merleau-Ponty renforce notre idée d'une équivalence sémiotique lorsqu'il exprime que "si l'on admet que le propre du geste humain est de signifier au-delà de sa simple existence de fait, d'inaugurer un sens, il en résulte que tout geste est comparable à tout autre, qu'ils relèvent tous d'une seule syntaxe, que chacun d'eux est un commencement, (...), qu'il vaut au-delà de sa simple présence de fait, et qu'en cela il est par avance allié ou complice de toutes les autres tentatives d'expression." (1969, p.112)

C'est ainsi qu'un signe est rarement isolé et se situe presque toujours dans le contexte d'autres signes auxquels il est associé et grâce auxquels il prend un sens et possède un pouvoir expressif particuliers. Aussi, il n'est pas étonnant que de nombreux chercheurs aient tenté de montrer la relation étroite entre différents paramètres de l'activité énonciative. Cependant, les recherches en question ne vont pas toutes dans le même sens et celles qui ont retenu particulièrement notre attention sont liées soit à l'équilibre relationnel entre partenaires de l'interaction, soit à la relation privilégiée entre canaux directionnels ou encore à la relation entre certains marqueurs et quelques ressources verbales.

Dans le premier cas, Argyle et Dean ont fourni dès 1965 un modèle dit de *l'équilibre intime* (*intimacy - equilibrium model*) montrant que les forces qui poussent un partenaire vers l'autre ou l'en écartent tendent à maintenir un état d'équilibre (Argyle et Dean, 1965, pp.289-304) Si un tel équilibre est perturbé par une intimité trop grande dans une dimension par exemple des regards trop appuyés, il se rétablit par une compensation sur une autre dimension, par exemple l'augmentation de la distance interindividuelle. Un détournement du regard quand l'autre fixe trop longtemps est aussi un moyen fréquent de maintenir l'équilibre.

Mais la restauration de l'équilibre peut aussi se faire par un changement de position (retrait du buste ou rapprochement) et au niveau du canal verbal par un changement de

thème. Ainsi plus la distance interpersonnelle est faible, plus le contact oculaire diminue (G.N.Goldberg, C.A.Kiesler, B.E.Collins, 1969, pp.43-53) et moins l'orientation du corps est directe (A.Mehrabian, S.G.Diamond, 1971, pp.127-138)

De tels modèles sont intéressants dans la mesure où ils montrent non seulement la synergie entre les différents paramètres de l'activité énonciative mais également la recherche d'un équilibre consensuel à la fois compatible avec l'état affectif ou motivationnel propre à chaque interactant, la gestion des échanges en cours et l'adaptation aux contraintes contextuelles.

Dans le second cas, il s'agit d'études permettant de mettre à jour des correspondances entre des unités gestuelles et les unités voco - verbales qu'elles accompagnent. C'est ainsi que s'est développée toute une réflexion sur les fonctions remplies par les gestes, regards, mimiques et postures dans la communication parlée. Dans un article de 1977, J. Cosnier s'est fait l'écho de cette réflexion en présentant les classifications élaborées par plusieurs auteurs (Efron, Mahl, Greimas, Friesen). (J. Cosnier, 1977, pp.2033-2049) D'autres ont été proposées, notamment par K. R. Scherer (K. R. Scherer, 1984, pp.71-100), par J.Cosnier encore et ses collaborateurs, par D. Mac Neill (D. Mac Neill, 1992) et, plus récemment, par J-M. Colletta (J-M. Colletta, déc.1998). L'intérêt de ces classifications fonctionnelles de la gestualité, au même titre que les analyses sémiotiques très profondes de G. Calbris (G. Calbris, J. L. Porcher, 1989) tient à ce qu'elles focalisent l'attention sur les relations entre les signaux prosodiques et linguistiques de la parole et les signes non verbaux. Toutefois, elles restent limitées lorsqu'il s'agit comme nous de s'attaquer à la description précise du flux plurisémiotique des conduites langagières qui doit prendre en compte tous les canaux dans leur simultanéité. Or, cette simultanéité est un signe d'identité profonde tant du jeu de rôle improvisé que de l'interaction orale de face-à-face. En effet, "cette synthèse d'un sens et d'un élan, d'une forme et d'un dynamisme (qui) intègre le jugement dans l'expression" se retrouve au coeur des activités précitées (J-F. de Raymond, 1980, pp.143-144) et justifie la recherche synergique au niveau sémiotique.

En conséquence, il ne s'agit pas de révéler le fameux "code, secret et compliqué, écrit nulle part, connu de personne, entendu par tous" qu'évoquait dans ses études anthropologiques le linguiste E. Sapir (cf. Y. Winkin, 1996, pp.62-73) et que R. Birdwhistell a essayé de mettre en évidence avant d'y renoncer. Une telle approche renvoie manifestement au postulat de l'existence d'une "grammaire", d'un "calcul" du comportement que les auteurs de *Une logique de la communication* (P. Watzlawick, J.Helmick Beavin, D. D. Jackson, 1972, pp.27-38) avaient inscrit aux prémisses de leur ouvrage et selon lequel toute interaction pouvant "être définie par analogie comme une succession de coups régis par des règles rigoureuses", un observateur suffisamment attentif et averti devait pouvoir réussir à mettre au jour les règles de fonctionnement de cette interaction et en déduire le "programme". Une telle évidence favoriserait indéniablement la compétence à anticiper le futur déroulement des interactions en même temps que l'aptitude à "prévoir les mouvements quelques instants avant leur occurrence effective". Toutefois, non seulement ces systèmes de signes interconnectés n'ont pu jusqu'à présent être formellement déchiffrés et explicités mais, en outre, cela nous aiderait peu dans le contexte de notre recherche dans la mesure où nous travaillons sur la continuité entre deux cultures avec l'objectif de détecter des pistes relationnelles entre certains comportements et le développement de ressources liées précisément à la continuité en question. De telles pistes doivent nous permettre de rectifier certaines erreurs quant à l'approche de l'interaction orale de face-à-face sur le terrain de l'apprentissage d'une langue étrangère grâce à la transformation opérée par le biais des jeux de rôles improvisés et, notamment, la possibilité de comparer dans le futur des perspectives didactiques comme celles favorisant l'usage de modalisations ou de fabrications. En effet, lorsque les actants sont sous l'emprise d'une fabrication comme celle qui consiste à nier systématiquement le cadre culturel de référence ou à traiter l'interaction orale dans un temps différé et non dans un temps réel, les conséquences de l'inadaptation courent le risque de durer plus longtemps et de laisser des traces plus profondes quant à l'activité langagière de la continuité. Nous avons là une étude possible mais que nous n'avons pu faire pour des raisons techniques que nous expliciterons par la suite. En parallèle, d'autres types d'études sont réalisables

comme celles de type qualitatif ou descriptif micro ou macro, celles de type quantitatif mettant en valeur un rapport entre signes et occurrences ou encore celles structurales mettant à jour des rapports entre les différents signes.

Pour ce qui est de notre analyse, si nous arrivons à montrer certaines relations entre les indicateurs et indices de l'intention de parole et de l'expression et le développement quantitatif des ressources langagières et qualitatif de certaines ressources, nous aurons alors la possibilité de valoriser fortement le travail communicatif au sein des groupes d'actants, notamment le travail sur les intentions, les motivations, le regard et l'écoute ou encore l'expression multicanale en tant que style, dans le but de favoriser l'apprentissage et l'acquisition d'une compétence en interaction orale à travers une langue étrangère. Par ailleurs, le caractère improvisé et dramatisé des interactions sera de même mis en valeur.

Le troisième type de recherche que nous avons cité auparavant correspond à celui entrepris entre autres depuis plusieurs années par Gülich et Kotschi. En effet, dans le prolongement de leurs travaux, nous pouvons faire l'hypothèse que les marqueurs, en terme général, représentent une illustration du type de ressources utilisées. A ce propos, notre intérêt pour les marqueurs kinésiques/ gestuels et acoustiques ou de la corporéité est lié directement avec notre terrain de recherche où les interactants sont des apprenants de la langue cible donc ne maîtrisant que peu les connaissances et les ressources spécifiquement verbales et faisant alors appel à des ressources et, par conséquent, des marqueurs de nature kinésique/gestuelle et acoustique.

D'autre part, Gülich et Kotschi parlent de la relation étroite et permanente entre les marqueurs qu'ils appellent des marqueurs de qualification et les ressources de traitement et de verbalisation qu'ils nomment des processus, associant cette relation à la résolution d'un problème de communication, problème étant pour eux de l'ordre du socio - normatif. Une telle réflexion nous suggère a priori l'hypothèse d'une relation étroite entre marqueurs de l'expression et notamment du commentaire et ressources du traitement de la continuité langagière. En parallèle, les deux auteurs évoquent la possibilité d'associations permanentes entre ce qu'ils appellent des processus de verbalisation (maintien de la parole) et les processus du traitement. Cette dernière

association nous suggère de vérifier d'éventuelles relations privilégiées entre ressources du traitement et discours associés au maintien de la parole et que nous allons développer dans la typologie de l'intention significative.

De même, nos auteurs évoquent la présence continue de ce qu'ils nomment les processus de verbalisation et qui correspondent aux mouvements de la parole commune de notre modèle d'analyse. Nous avons déjà corroboré théoriquement cette proposition et il nous faut la vérifier sur le terrain.

Enfin, avant d'entrer dans le détail des hypothèses, nous ne pouvons oublier les signes extra - communicatifs. En effet, il semble fondamental d'étudier leurs relations avec certaines ressources ou absences de ressources, dues en grande partie au caractère hors-cadre des signes en question.

8.1. Les hypothèses du modèle d'analyse

Nous nous sommes rendu compte que la plupart des études traitent ou de la relation entre signes verbaux et signes souvent nommés non verbaux ou de celle entre marqueurs verbaux et ressources langagières de traitement verbal. Or, rappelons une dernière fois que notre recherche implique l'intégration de tous les signes verbaux, vocaux et kinésiques/gestuels tant pour les intentions et l'expression que pour les ressources langagières de la continuité. Aussi, les hypothèses formulées a priori se basent sur des travaux ou ne prenant pas en compte les signes verbaux de la synchronie interactionnelle et de l'accordage empathique ou délaissant le marquage acoustique et kinésique/gestuel ou encore n'approfondissant pas la prise en compte des ressources compensatoires de la continuité langagière. C'est ainsi qu'il nous a semblé nécessaire de formuler explicitement de telles hypothèses dans la mesure où elles sont nouvelles et propres au terrain de l'apprentissage et de l'acquisition d'une langue étrangère.

Par ailleurs, nous sommes conscients que de telles analyses, à l'instar de celles concernant la synchronisation intercanale, sont des plus difficiles à envisager, comme le souligne K. Scherer. (K. Scherer, 1984, pp. 71-100) De plus, nous reconnaissons

d'emblée les limites du modèle d'analyse dans la mesure où certains critères sont arbitrairement écartés pour des raisons d'efficacité à moyen terme. C'est ainsi que, pour ne citer que cet exemple, nous ne prenons pas en compte les critères d'amplitude, de précision et de rythme pour ce qui est des signes kinésiques/gestuels et acoustiques, ce qui limite objectivement l'analyse. En fait, de tels critères pourront être ajoutés à l'analyse dans un futur proche afin de compléter le modèle en question. Nous privilégions donc dans un premier temps les critères a priori les plus pertinents et la synergie entre les différents signes pour les raisons d'adéquation explicitées auparavant. En outre, il ne faut pas oublier que le terrain sur lequel nous travaillons est un terrain de la continuité et de la progression, d'où la nécessité de resituer constamment les résultats par rapport à cette continuité et à cette progression.

Aussi, nous nous appliquerons tout d'abord à rechercher d'éventuelles régularités à même de confirmer ou pas les premières hypothèses que nous allons préciser sans toutefois écarter d'autres régularités pouvant apparaître au cours des différentes observations. Cependant, les limites quantitatives de l'observation rendent a priori difficiles certaines vérifications de relations et d'évolutions de relations privilégiées entre des ressources et des marqueurs précis. Cette dernière constatation ne nous empêche aucunement néanmoins d'observer l'existence ou pas de régularités quant à l'usage progressif de ressources particulières d'un côté et de marqueurs spécifiques de l'autre.

En résumé, nous nous proposons d'observer:

- la relation ou absence de relation entre les signes extra - communicatifs et les ressources langagières de la continuité en général.
- la permanence de la relation entre les ressources langagières de la continuité et les marqueurs associés à la composante dramatisée ou marqueurs de l'expression, qu'ils soient d'évaluation ou de commentaire.
- la relation privilégiée entre les ressources langagières compensatoires de la continuité et certains marqueurs de l'expression, notamment les marqueurs d'évaluation cognitive.

- la relation privilégiée entre les ressources du traitement de la continuité langagière et certains marqueurs de l'expression, en l'occurrence les marqueurs de commentaire.
- la comparaison de toutes ces relations entre des jeux de rôles improvisés sous forme de modalisations et des jeux de rôles improvisés sous forme de fabrications.
- le parallèle de toutes ces relations avec les mouvements de la parole commune intégrant les signes de la synchronisation interactionnelle, mouvements synthétisés en une typologie que nous allons développer à la fin de ce chapitre.

Sans anticiper sur le protocole d'expérimentation, il est intéressant de signaler d'ores et déjà que toutes les observations seront faites à travers un montage parallèle des deux actants en interaction vu l'importance de l'observation et du déchiffrement simultanés des signes pour notre analyse.

8.1.1. Hypothèse d'incompatibilité entre extra -communicatifs et ressources

Avant d'aborder l'hypothèse en question, il est intéressant de traiter le cas des phrases toutes faites ou "ready-made". En effet, si nous appliquons la définition proposée par E. Goffman, ces phrases ou expressions possèdent un caractère peu ou pas communicatif. Plus que de ressources, il s'agit de recours et, en aucun cas, ayant trait à la continuité langagière. Aussi, nous nous proposons d'approfondir la question de ces phrases toutes faites au vu des observations entreprises mais, néanmoins, nous pouvons anticiper que ces expressions n'offrent pas a priori de pistes évidentes quant à un marquage possible.

Pour ce qui est des signes extra - communicatifs, nous avons signalé, lors du chapitre 7, leur relation directe avec une anxiété grandissante au niveau de l'actant émettant un tel signe et leur caractère de soulagement. Il s'agit donc bien d'une parenthèse plus ou moins brève dans la relation interpersonnelle, une manière de se réaffirmer en tant que Soi. Nous pouvons en conséquence assimiler de tels signes à des instants de fuite, d'évitement, hors de toute communication avec autrui, réaffirmant ainsi leur caractère non communicant.

En fait, toute rupture dans la synchronisation interactionnelle a des répercussions immédiates quant au flux conversationnel et à l'activité langagière. Or, la déconcentration, l'arythmie ou encore le désengagement partiel qu'illustre le signe extra -communicatif sont des facteurs clairs de déstabilisation quant au développement langagier et, probablement, pour ce qui est des ressources langagières de la continuité. J. Cosnier confirme un tel présupposé lorsqu'il dit que "tout ce qui entrave ou modifie l'inter - synchronisation va perturber ou transformer l'interaction à la fois dans ses manifestations gestuelles et dans ses échanges verbaux" à la suite d'expériences réalisées afin de démontrer que l'élimination totale ou partielle des régulateurs entraîne l'augmentation de la gestualité autocentrée d'un côté et, de l'autre, l'influence négative sur le débit verbal du partenaire. (1991, p.271) Par ailleurs, J. Cosnier précise que plusieurs expériences ont montré l'importance de ce système et de cette relation "cause/effet", mentionnant alors les travaux de son propre laboratoire sous la direction de G. Dahan. (J. Cosnier, G. Dahan, 1977, 9, 11, pp. 2053-2072).

C'est ainsi que de tels travaux vont dans le sens d'une relation d'incompatibilité entre les signes extra - communicatifs et les ressources langagières de la continuité, hypothèse que nous allons vérifier dans le cadre de notre recherche.

8.1.2. Hypothèse quantitative d'une relation permanente entre ressources et marqueurs

Le processus même de la ressource langagière de la continuité contient l'idée d'une intention, d'une volonté de parole, d'expression, bref de communication avec autrui. Aussi, plus cette intention de parole et d'expression est forte, plus le développement langagier, et notamment les ressources en question, risque d'être important. De fait, la ressource langagière de la continuité marque explicitement le désir de maintenir la fluidité interactionnelle avec autrui grâce à la compensation ou le traitement qu'elle permet. Aussi, elle reste pertinente que s'il y a volonté mutuelle d'interagir, volonté qui se traduit par l'échange des signes de la parole et de l'expression. A ce propos, nous

avons déjà mis en avant la permanence des signes de la parole ou intention significative commune ainsi que leur développement au sein de mouvements continus entre actants du jeu de rôle improvisé. En conséquence, la relation permanente entre marqueurs de la parole ou synchronisation interactionnelle et tous les types de ressources ne ferait aucun doute. Par contre, il semble très intéressant de mettre en relation les différents mouvements de parole détectés et les ressources qui les accompagnent. Mais nous reviendrons par la suite sur cette question lors de l'établissement de la typologie de la parole ou intention significative commune.

C'est ainsi que notre attention doit se concentrer pour le moment sur la possible relation permanente entre les marqueurs de l'expression en général et les ressources de la continuité langagière dans leur totalité. Dans leur modèle d'analyse, Gülich et Kotschi montrent une association régulière entre ce qu'ils appellent des processus (ressources) et certains marqueurs qu'ils décrivent avec précision. Ces associations plus ou moins constantes à leurs yeux, ils les délimitent aux processus qu'ils nomment de verbalisation ou de traitement. En conséquence, mise à part la terminologie différente que nous avons adoptée, nous supposons retrouver de fait ces associations dans notre modèle vu que les marqueurs ou les ressources verbales sont relativement similaires pour ce qui est des signes de gestion de la parole et en ce qui concerne les ressources langagières du traitement. Quant aux marqueurs de l'expression, ils semblent de même identiques à la différence que nous les traitons tous comme des marqueurs de qualification selon l'appellation donnée par les deux auteurs ou marqueurs de commentaire selon notre terminologie.

De plus, il faut rappeler que Gülich et Kotschi mentionnent à plusieurs reprises la dimension paraverbale et, surtout, celle prosodique, pour ce qui est des ressources qu'ils nomment processus ou pour certains marqueurs qui leur sont associés. En conséquence, il semble que la relation permanente entre les ressources langagières de la continuité (compensatoires et de traitement) et les marqueurs de l'expression, d'évaluation et de commentaire, ne soit plus à démontrer si ce n'est à vérifier quant aux ressources de compensation et aux marqueurs acoustiques et kinésiques/gestuels, les unes et les autres n'étant pas traités par les deux auteurs.

Une telle association permanente viendrait confirmer que le fait de marquer de façon continue la ressource représente une manière de signaler ou indiquer cette ressource tel un écho propre à la justification sur laquelle se fonde toute interaction orale de face-à-face. Nous aurions alors une véritable syntaxe sémantique sur laquelle les actants pourraient travailler tant leur perception que leur expression dans le temps réel du jeu de rôle improvisé.

Comme nous l'avons déjà avancé, un tel marquage ne semble pas exclusif de la verbalité, d'autant que nous savons qu'il existe une relation plus qu'étroite entre les différents canaux directionnels de la communication interpersonnelle. En outre, nous avons eu l'occasion de proposer quelques substitutions entre canaux par rapport aux ressources langagières de la continuité. Pour ce qui est des marqueurs, la substitution d'un marqueur verbal par un marqueur acoustique ou kinésique/gestuel semble la plupart du temps tout à fait réalisable et pertinente. C'est ainsi qu'un marqueur suggéré par Gülich et Kotschi comme "oui" peut vraisemblablement être remplacé par un hochement de tête, ou encore un "oui, mais" peut se voir substitué par le même hochement de haut en bas suivi d'un geste de la main paume tournée vers l'extérieur à hauteur de la poitrine ou, plus éventuellement, par une mimique buccale avec pincement des lèvres.

Par ailleurs, des marqueurs associés au traitement langagier par Gülich et Kotschi tels que "c'est-à-dire" ou encore "donc" peuvent parfaitement trouver un équivalent par le biais d'un geste des deux mains tournant l'une autour de l'autre pour ce qui est du premier marqueur ou d'un geste d'une main s'ouvrant paume plus ou moins vers le haut pour le second. En fait, il semble bien que chaque marqueur verbal d'évaluation et de commentaire de la typologie de Gülich et Kotschi trouverait sans problème un ou plusieurs équivalents acoustiques et/ou kinésiques/gestuels, équivalents à même de résoudre la problématique qui se pose aux actants de notre étude lors des jeux de rôles improvisés. L'hypothèse quantitative d'une relation permanente entre les ressources compensatoires et du traitement liées à la continuité langagière et les marqueurs d'évaluation et de commentaire liés à l'expression apparaît donc plus que probable dans la mesure où ces derniers ponctuent l'évolution discursive dans l'interaction.

Toutefois, au-delà de cette relation permanente, la question de relations plus spécifiques nous interroge de manière accrue.

8.1.3. La relation entre ressources compensatoires et marqueurs de l'expression

Comme nous l'avons suggéré dans l'introduction aux hypothèses du modèle d'analyse, il est difficile d'anticiper a priori des relations particulières entre ressources et marqueurs spécifiques. Néanmoins, il est intéressant de réfléchir, ressource par ressource, sur d'éventuels marqueurs de l'expression en fonction de la nature de chaque ressource. C'est ce que nous nous proposons de faire maintenant.

**** Les ressources compensatoires hypothétiques***

La nature hypothétique de ces ressources nous permet de projeter d'éventuelles relations avec des indicateurs marquant la vérification, l'évaluation ou par anticipation ou a posteriori.

- pour ce qui est des *hypothèses de traduction littérale*, nous pouvons envisager des marqueurs verbaux tels que "pourquoi pas", "peut-être", "je ne sais pas" et d'autres kinésiques/gestuels comme des regards expectatifs en direction de l'actant/interlocuteur pour vérifier s'il comprend, des mimiques dubitatives ou quasi-linguistiques d'expression, des haussements de sourcils, etc.

- pour ce qui est des *hypothèses amenant à estropier la langue étrangère*, nous pourrions retrouver des marqueurs similaires à ceux de la traduction littérale auxquels il est possible d'ajouter quelques expressifs de commentaire comme des onomatopées marquant la désolation, des mimiques spécifiques à la quasi-certitude d'avoir estropier la langue cible ou certains regards circulaires marquant l'excuse ou justification pour ne pas contrôler mieux le langage en question, etc.

- pour ce qui est des *hypothèses amenant à donner une résonance étrangère à un mot*, nous pourrions avoir un marquage assez proche de celui des ressources compensatoires antérieures, auquel il faudrait peut-être ajouter quelques effets

prosodiques, d'éventuelles mimiques particulières à la prononciation avec des mouvements labiaux amplifiés, etc.

- pour ce qui est des *utilisations hypothétiques d'emprunts directs d'autres langues*, nous avons affaire à une hypothèse que si l'actant/interlocuteur est susceptible de ne pas comprendre le mot ou l'expression en question. Il y aurait donc en fait deux situations possibles. La première verrait l'usage de la langue maternelle, une telle ressource entrant de plain-pied dans notre projet méthodologique d'un jeu de rôle improvisé qui soit une modalisation et non une fabrication, en conséquence fortement conseillée pour la continuité langagière même si a priori pas toujours acceptée facilement. Dans ce cas, il n'y a pas en principe de problème de compréhension. C'est ainsi que les signes potentiels pourraient commenter le fait spécifique de l'usage de la langue maternelle sous la forme de petits sourires complices, de petites moues de désolation accompagnées de haussements de sourcils, de haussements d'épaules accompagnés de petits mouvements des mains, etc.

Quant à l'usage d'une langue étrangère autre que la langue cible, nous revenons au cas de figure des hypothèses antérieures mais, dans ce cas précis, la vérification et son évaluation s'adressent directement à l'actant/interlocuteur. Aussi, nous pourrions éventuellement observer certains regards de vérification en direction de l'actant/interlocuteur, quelques haussements de sourcils, des ouvertures oculaires amplifiées, des moues expectatives, etc.

- enfin, pour ce qui est des *hypothèses amenant à créer des mots ou expressions selon les règles connues et les processus de dérivation de la langue étrangère*, si nous sommes encore dans le domaine des hypothèses, la différence provient ici du fait que l'actant/locuteur transfère des connaissances sur la langue étrangère même et non plus de sa langue maternelle ou d'autres langues. Le fait que les actants partagent un processus d'apprentissage a priori identique favorise ce type de ressources. En effet, la probabilité que l'actant/interlocuteur interprète correctement la proposition est assez importante. En fait, nous sommes dans un cas de figure à cheval entre la traduction littérale et les emprunts directs de la langue non maternelle. Dans le cas des traductions littérales et des emprunts directs de la langue maternelle, le marqueur serait

a priori plus de l'ordre de l'autocommentaire vis-à-vis de la ressource utilisée comme nous l'avons vu. Ces deux ressources ne représentent semble-t-il aucune difficulté de compréhension pour l'actant/interlocuteur. D'autre part, l'emprunt direct dans la langue maternelle serait en quelque sorte le degré "0" de la ressource langagière de la continuité dans la mesure où il ne fait appel à aucun type de traitement. Son usage n'a d'autre but que celui de ne pas rompre l'interaction. Aussi, pour se recentrer sur les créations de mots, de telles ressources supposent une capacité à appliquer des connaissances sur la langue cible. Toutefois, elles ne fonctionnent que si l'actant/interlocuteur est réceptif, d'où une évaluation encore plus fondamentale que pour d'autres ressources compensatoires. En conséquence, nous pourrions avoir des marqueurs quasi-linguistiques opératoires de l'interaction ou encore des illustratifs co-verbaux liés à la relation entre actants. En outre, nous pourrions avoir des signes commentant la certitude ou pas de la validité de la ressource proposée. C'est ainsi que nous pourrions observer par exemple des répétitions de mots sous forme d'interrogations ("peut-être", "je crois", "c'est possible", "il me semble...") et des interrogatifs ("oui", "c'est ça", ... etc) mais aussi des sons interrogatifs, des regards interrogateurs, des mimiques d'incertitude et d'expectation, quelques gestes en direction de l'autre actant et aussi des mains ou des bras esquissant un mouvement vers l'avant.

**** Les ressources quasi-linguistiques compensatoires***

Dans ce cas, nous avons affaire à des ressources acoustiques ou kinésiques/gestuelles mais traduisibles linguistiquement et communes aux deux langues et cultures, en l'occurrence celles maternelles et celles liées à la langue étrangère d'apprentissage (sinon nous aurions un emprunt direct dans le cas d'une autre langue étrangère).

Il est fondamental de bien les différencier des marqueurs quasi-linguistiques de l'expression. En effet, le même signe quasi-linguistique peut être ou une ressource langagière de la continuité ou un marqueur évaluant ou commentant l'interaction en cours. C'est ainsi que le signe quasi-linguistique où le locuteur place son index sur la tempe tout en la tapotant légèrement ou en tournant un peu cet index et qui se traduit

par "tu es fou, quoi" ou "ça va pas la tête", n'a pas la même valeur et fonction s'il concerne ce dont parle l'actant/locuteur (par exemple une citation dans une narration où le locuteur évoque les propos d'un tiers) ou s'il s'adresse à l'actant/interlocuteur (en réaction à un commentaire précédent par exemple).

J. Cosnier met à plusieurs reprises en avant une association de ces ressources quasi-linguistiques avec des marqueurs expressifs faciaux qui viendraient compléter, préciser le sens, en direction de l'actant/interlocuteur. Nous pouvons donc penser, vu que les ressources quasi-linguistiques accaparent grandement le gestuel, que les marqueurs les accompagnant pourraient être de l'ordre de la mimique faciale. Nous aurions ainsi des marqueurs pour vérifier et évaluer certes la compréhension (regards, mimiques dubitatives, etc) mais aussi, et notamment dans le cas des quasi-linguistiques péjoratifs, des signes de commentaires à même d'excuser un tel usage empreint de connotations négatives. Le refus ou l'impossibilité d'user de la parole peut se traduire par des commentaires d'auto - disculpation avec des mimiques faciales et autres gestes s'y associant, le verbal étant plus exceptionnel vu le caractère de traduction des quasi-linguistiques.

**** Les compléments de ressources ou illustratifs précisant le discours en parallèle et, le plus souvent, en complément d'une autre ressource de la continuité***

Il s'agit de gestes (bruits et sons possibles aussi) qui servent à désigner, illustrer le mouvement, l'espace ou le dessin exprimant les expressions ou les mots recherchés. Ce sont des gestes qui sont de l'ordre du mime mais qui, contrairement aux quasi-linguistiques, n'ont pas de traduction verbale en soi-même. La précision du geste est importante pour que l'actant/interlocuteur interprète rapidement de quoi il s'agit. Cela suppose aussi évidemment une connaissance partagée du référent en question.

De plus, le fait que ces ressources mobilisent la corporéité de manière importante laisse à penser que les marqueurs les accompagnant pourraient être de l'ordre des mimiques faciales ou des regards, ces mimiques et ces regards ayant pour but de vérifier la perception du référent chez l'actant/interlocuteur ou, encore, d'apprécier la

performance de l'interprétation gestuelle de la ressource. C'est ainsi que nous pourrions avoir au niveau de l'actant/locuteur:

- des marqueurs verbaux ("tu vois", "oui", "tu comprends"...) ou des onomatopées.
- des marqueurs kinésiques/gestuels: regards de vérification/évaluation de la compréhension, mimiques faciales interrogatives, appréciatives positives ou négatives, des moues buccales, des froncements de sourcils, etc.

Quant à l'actant/interlocuteur:

- des marqueurs verbaux appelant confirmation ou signes d'approbation, de reconnaissance ou encore de manque de clairvoyance ("ah!", "oh oui", "d'accord", etc).
- des marqueurs kinésiques/gestuels: hochements de tête, mouvements de tête de gauche à droite, froncements de sourcils, ouvertures amplifiées des orbites oculaires, etc.

**** Les ressources compensatoires acoustiques (bruits et sons divers communs aux deux cadres culturels et permettant de pallier un déficit cognitif)***

Il s'agit de sons émis, tout comme les gestes mimés, pour donner une idée du référent à l'actant/interlocuteur. Il faut aussi que ce référent soit clair, soit de l'ordre des connaissances a priori partagées par les actants. Aussi, pour ce qui est des marqueurs de l'expression, nous pourrions retrouver des signes marquant une évaluation des effets de la ressource sur l'actant/interlocuteur (compréhension, éventuelle réaction ...) et, peut-être, des signes marquant des commentaires quant à la prestation liée à la ressource proposée (satisfaction ou pas, honte, joie, surprise, etc), de tels commentaires pouvant être le fait de tous les actants. Quant à la nature des marqueurs en question, nous pourrions avoir des signes paraverbaux liés à la composante dramatisée (mouvements de tête ou de mains soulignant l'emphase ou l'intonation du bruit ou du son, marqueurs d'accent et du rythme, regards, etc) en ce qui concerne le commentaire et des signes quasi-linguistiques co-verbaux phatiques, opératoires et aussi expressifs pour ce qui est de l'évaluation.

**** Les ressources compensatoires gestuelles***

Comme nous l'avons souligné dans la typologie des ressources, nous avons affaire ici à des ressources qui sont aussi de l'ordre du mime et qui, de cette sorte, devront être interprétées correctement par l'actant/interlocuteur. Aussi, les marqueurs seront probablement associés à l'évaluation cognitive de la ressource compensatoire gestuelle sans écarter toutefois le commentaire quant à la performance gestuelle même. C'est ainsi que l'évaluation cognitive de la ressource compensatoire gestuelle va nécessiter au moins un regard qui ne soit pas seulement celui de la gestion de la parole ou regard de simple vérification que le récepteur laisse la parole sinon un regard phatique quasi-linguistique interrogeant la compréhension de l'autre, regard qui peut être accompagné d'un autre marqueur quasi-linguistique de l'ordre de l'expressif comme un haussement de sourcils ou une mimique interrogative.

Si le regard est difficilement remplaçable, par contre les autres signes quasi-linguistiques peuvent être substitués par certains marqueurs gestuels illustratifs comme des gestes de mains interrogeant l'actant/interlocuteur et sa compréhension, mains positionnées vers l'avant et plus ou moins tendues.

Pour ce qui est de l'actant/interlocuteur, les signes marquant l'évaluation cognitive pourraient être des signes co-verbaux opératoires, pouce tendu vers le haut par exemple, ou encore des quasi-linguistiques expressifs sous la forme d'un sourire d'approbation et de reconnaissance. Enfin, il ne faut pas écarter certains marqueurs verbaux qui pourraient venir se surajouter tels des "d'accord", "c'est clair" ou autres interrogatifs auxquels répondraient des "tout à fait", "oui oui", etc. Toutefois, comme Gülich et Kotschi, nous pensons que ces marqueurs verbaux sont plus facilement associés à des ressources de traitement demandant un niveau linguistique plus développé. Il nous faudra vérifier une telle hypothèse.

Pour ce qui est des commentaires sur la ressource compensatoire gestuelle, nous pourrions avoir des marqueurs soulignant la performance gestuelle. Ces marqueurs peuvent aller du simple quasi-linguistique conatif précédant la ressource et dans l'intention d'avertir l'actant/interlocuteur de ce qui va se passer sous la forme de main levée et paume tournée vers l'extérieur ou encore d'un index positionné plus ou moins devant la bouche jusqu'aux marqueurs expressifs faciaux commentant le sentiment

provoqué par la réalisation de la ressource sous la forme de mimiques ou gestes indiquant la joie, la tristesse, ... etc, ces derniers pouvant être le fait des deux actants, en passant par des marqueurs paraverbaux précédant de même la ressource afin de l'impulser et l'accompagner comme des mouvements de tête soulignant le mouvement de la gestuelle compensatoire, en marquant le rythme, et des quasi-linguistiques d'injure commentant la performance en termes plus ou moins agressifs et négatifs (allant du geste de l'index sur la tempe pour signaler que l'autre est fou jusqu'au geste du bras d'honneur pour envoyer l'autre se faire voir ailleurs, en passant par le pouce tourné vers le bas), ces derniers devant être en principe le fait du récepteur plus que de l'émetteur bien qu'il ne faille pas écarter que l'actant/locuteur s'envoie des marqueurs d'injures à soi-même.

****Les ressources compensatoires verbales***

Il s'agit de ressources purement compensatoires et non de traitement. Aussi, tout comme les ressources compensatoires gestuelles, elles peuvent prendre la forme d'une description ou d'une substitution sans que le référent ait été exprimé auparavant. Nous avons donc là une forme pour pallier une absence de connaissance et non pour préciser, améliorer une connaissance. C'est ainsi que nous pourrions retrouver des marqueurs de même nature et de même fonction, soit d'évaluation, soit éventuellement de commentaire, tel que nous les avons explicités antérieurement pour les ressources compensatoires gestuelles.

La seule nuance possible par rapport aux ressources compensatoires gestuelles pourrait consister en l'usage plus développé de marqueurs verbaux dans la mesure où le maniement de la verbalité serait déjà inscrit de fait dans la pratique à l'image de l'utilisation des ressources verbales compensatoires. Il s'agit d'une hypothèse qu'il sera intéressant de vérifier à la lumière des jeux de rôles improvisés analysés et, ainsi, comparer les types de marqueurs en usage associés aux deux types de ressources compensatoires en question. C'est ainsi que des marqueurs d'évaluation cognitive pourraient alors se verbaliser sous la forme de "hein" (quasi-linguistique phatique), de "d'accord", "oui" (quasi-linguistiques expressifs) ou de "c'est bon", "ok" (quasi-linguistiques opératoires de l'actant/interlocuteur).

Enfin, pour les marqueurs de commentaire, nous pourrions avoir des "attends", "tu vas voir" (quasi-linguistiques conatifs), des "merde", "ça va pas la tête" (quasi-linguistiques d'injure) ou encore des "super", "non", etc (quasi-linguistiques expressifs).

Cependant, pour conclure cette partie consacrée aux ressources compensatoires et à leur possible association avec des marqueurs de l'expression, il semble que l'usage même de la ressource compensatoire sous-tend un usage limité de la verbalisation quant au marquage. En conséquence, les marqueurs ne devraient pas prendre souvent la forme verbale de la même manière qu'il semble probable que ces marqueurs soient plus de l'ordre de l'évaluation que du commentaire dans la mesure où précisément les ressources traduisent des manques dans la verbalisation et requièrent a priori une évaluation cognitive permanente. En effet, la ressource compensatoire de la continuité langagière représente presque toujours une hypothèse mise à l'épreuve de l'interaction donc des autres actants et, par conséquent, requiert fondamentalement une évaluation cognitive qui peut provenir tant de l'actant/locuteur que des actants/interlocuteurs. Nous devons vérifier cette tendance pour l'ensemble des ressources compensatoires.

8.1.4. La relation entre ressources du traitement et marqueurs du commentaire

Les ressources du traitement de la continuité langagière, qu'elles soient d'exemplification, de généralisation, de reformulation paraphrastique ou non paraphrastique, illustrent toujours un développement du discours dans l'interaction. Ce développement discursif s'appuie constamment sur un référent langagier postulé antérieurement et traité par la suite pour déboucher sur une nouvelle proposition a priori plus adaptée, plus satisfaisante et, en fin de compte, montre un souci, une intention d'évolution, de progression intégrant l'idée d'un apprentissage et d'une acquisition dans le temps réel.

Le fait même que l'actant/locuteur reprenne et fasse évoluer sa proposition initiale démontre une certaine confiance en ce qui concerne le maniement langagier à travers

la langue étrangère. Néanmoins, la ressource du traitement demeure une ressource de la continuité dans la mesure où elle prolonge une ressource déjà inscrite dans le processus langagier de la langue maternelle.

Si la dimension cognitive reste toujours présente, il semble cependant que l'actant/locuteur n'ait pas nécessairement besoin de marquer l'évaluation de la ressource dans la mesure où cette évaluation est en quelque sorte déjà inscrite implicitement dans le processus du traitement et, par-là même, dépassée par ce traitement. En effet, s'il y a traitement, c'est parce qu'il y a eu auparavant et de manière plus ou moins inconsciente une évaluation cognitive de la proposition référentielle, évaluation qui marque indéniablement un degré d'insatisfaction et, en même temps, le désir d'un développement ou pour le moins d'une précision. En conséquence, tout marquage d'expression de l'ordre de l'évaluation ne serait que redondance par rapport à l'évaluation implicite en question. Aussi, les marqueurs accompagnant les ressources du traitement de la continuité langagière devraient être en principe des marqueurs du commentaire de la même façon que les marqueurs accompagnant les ressources langagières compensatoires semblent a priori plutôt de l'ordre de l'évaluation.

Toutefois, il nous faut analyser les relations possibles cas par cas vu que nous pourrions avoir certains exemples d'évaluation négative (reprises, corrections, etc) émise par l'actant/interlocuteur. Dans une telle situation, le traitement pourrait éventuellement se voir accompagné d'un marqueur d'évaluation cognitive mais en tant qu'hétéro - marquage. De cette sorte, le fait que le traitement soit provoqué par l'actant/locuteur ou l'actant/interlocuteur peut éventuellement modifier le type de marquage. Mais voyons d'ores et déjà les relations possibles ressource après ressource.

**** Les ressources du traitement ou d'exemplification***

Dans le cas des exemplifications, le fait même d'apporter des exemples afin de préciser encore plus le discours pourrait amener l'actant à marquer le traitement au moyen de marqueurs du commentaire verbaux comme "je ne sais pas", "enfin" (insatisfaction) ou de manière kinésique/gestuelle avec des pincements de lèvres et des moues buccales d'insatisfaction, des mimiques de satisfaction et d'autres marqueurs verbaux de satisfaction comme des "voilà", "oui" ou "par exemple" marqués plus ou moins de manière prosodique.

Néanmoins, nous ne pouvons écarter d'éventuels marqueurs d'évaluation, illustratifs ou phatiques déictiques avec mains tendues vers l'avant, des signes paraverbaux sous la forme de mouvements de tête ou de mains soulignant les exemples ou encore des signes "bâtons" passant par les mains, la tête ou le tronc pour ce qui est des kinésiques/gestuels et par des "et", des "ou" marquant l'effet d'exemplification ou effet de liste pour ce qui est des verbaux.

*** *Les ressources du traitement ou de généralisation***

Dans le cas des généralisations, il s'agit d'un traitement de simplification afin de favoriser l'évaluation cognitive positive. Au niveau de l'actant/locuteur, les marqueurs verbaux pourraient être des "quoi", des "hein", des "bien sûr", illustrant un sentiment d'évidence et au niveau kinésique/gestuel, nous pourrions avoir des mimiques marquant la satisfaction ou l'évidence par rapport à la résolution de l'ensemble.

Quant à l'actant/interlocuteur, il pourrait montrer son évaluation cognitive négative par des quasi-linguistiques opératoires marquant la volonté cognitive de simplification ou encore au moyen de quasi-linguistiques expressifs signifiant cette incompréhension auxquels l'actant/locuteur pourrait répondre par des signes illustratifs ou gestes des mains et des bras marquant le tout, une ouverture des paumes tendues, quelques quasi-linguistiques phatiques et, surtout, des mimiques marquant encore la satisfaction d'avoir résolu l'énigme avec pincement des lèvres, avancée du menton et haussement des sourcils.

*** *Les ressources du traitement ou de reformulation***

Vue la gamme assez étendue des ressources de la reformulation, nous allons analyser les relations possibles à travers les deux grandes catégories qui sont ou d'ordre paraphrastique ou d'ordre non paraphrastique.

- Pour les ressources paraphrastiques, nous avons d'un côté des *répétitions* et, de l'autre, des *paraphrases*. Pour les premières, nous savons qu'elles peuvent être plus ou moins littérales. La répétition littérale pourrait entraîner de la part des actants des marqueurs verbaux de satisfaction tels que des "oui", "c'est ça" ou encore des expressifs comme des moues buccales ou sourires marquant également la satisfaction

de même que l'approbation. Quant à la répétition non littérale, il s'agit le plus souvent d'un traitement de pronominalisation ou d'une évolution de la morphologie verbale qui pourrait provoquer a priori le même style de marquage que celui des répétitions littérales sans écarter totalement de possibles marqueurs illustratifs ou phatiques déictiques d'interaction sous la forme de gestes indiquant spatio - temporellement l'expression de référence.

Pour le second type de ressources, en l'occurrence les reformulations paraphrastiques, nous savons qu'elles peuvent prendre la forme d'*expansions*, de *variations* ou de *réductions*. Les *expansions* (spécifications ou explications) marquent clairement une intention de développement au niveau de l'actant/locuteur où les signes verbaux d'accompagnement pourraient s'illustrer sous la forme de commentaires tels que "c'est-à-dire", "en d'autres termes", "enfin", etc, et ceux kinésiques/gestuels à travers des quasi-linguistiques conatifs afin de préparer autrui au traitement à venir comme des gestes des mains ou des doigts commentant la recherche et le mouvement à suivre ou encore des hochements de satisfaction à la fin du traitement ou d'insatisfaction avant ce traitement sous la forme de mimiques expressives.

Les *variations* n'apportent pas d'évolution réelle au discours et à sa signification si ce n'est une redistribution de l'expression de référence. Elles supposent donc une évaluation cognitive initiale plutôt négative de la part de l'actant/locuteur car concernant plus la forme que le fond. Elles pourraient entraîner au niveau du marquage verbal des commentaires du style de "enfin bref", "non" et au niveau kinésique/gestuel des quasi-linguistiques expressifs, des signes marquant le soulagement ou la satisfaction limitée comme certaines moues buccales, des mouvements de tête prononcés ou hochements multiples accompagnés de mimiques correspondantes.

Enfin, les *réductions* (résumés, dénominations) s'apparentent beaucoup aux généralisations mais avec un niveau d'expression a priori plus développé. Le souci de clarification qu'elles véhiculent pourraient être propices à des marqueurs verbaux de commentaire tels que "bref", "en résumé" ou "bon" ou des kinésiques/gestuels commentant le traitement en lui-même et indiquant la satisfaction ou pas avec des mimiques de joie, de contentement ou d'insatisfaction à la fin du traitement, sans

écarter quelques marqueurs d'évaluation comme certains illustratifs ou quasi-linguistiques tant phatiques qu'opérateurs.

- Pour ce qui est des reformulations non paraphrastiques, nous avons d'un côté des *dissociations* et, de l'autre, des *corrections*. Pour les premières, elles peuvent prendre la forme de *récapitulations* qui sont toujours la justification a posteriori d'un développement langagier. A ce titre, elle pourraient entraîner des commentaires verbaux comme "en somme", "bref" ou encore "voilà", "ce qu'il fallait dire" et, au niveau kinésique/gestuel, des mimiques faciales accompagnées de demi-sourires ou de haussements de sourcils. Elles peuvent prendre aussi la forme de *reconsidérations* entraînant des commentaires d'insatisfaction dans un premier temps et/ou de satisfaction avec des marqueurs verbaux comme "somme toute", "après tout", "en fin de compte", "finalement" ou encore "en définitive" et des kinésiques/gestuels comme des mouvements brusques des épaules et des mains vers le bas accompagnés de petits claquements de langue, des mimiques buccales d'étirement avec menton tendu vers le haut. Enfin, elles peuvent prendre la forme de *détachements ou dissociations d'impartialité* avec de possibles marqueurs verbaux de commentaire comme "en tout cas", "de toute façon" ou "de toute manière", "en fait", "de fait", "en réalité" ou encore "au fond" et, au niveau kinésique/gestuel, des marqueurs comme des secouements horizontaux de tête, des quasi-linguistiques conatifs tel que des tensions des mains dirigées vers l'actant/interlocuteur ou des pincements buccaux d'insatisfaction.

Pour le second type de reformulations non paraphrastiques, en l'occurrence les *corrections*, nous avons des *corrections de forme* avec des marqueurs verbaux de commentaire comme "enfin", "c'est-à-dire" ou "je veux dire" et des kinésiques/gestuels comme des quasi-linguistiques conatifs ou des expressifs faciaux pour justifier le traitement ou pour réagir à un commentaire de l'actant/interlocuteur. Nous avons aussi des *corrections de formulation* avec de possibles marqueurs verbaux de commentaire similaires à ceux des corrections de forme et, enfin, des *corrections de contenu* qui peuvent être ou authentiques avec des marqueurs verbaux comme "non", "enfin non", "c'est pas ça" et kinésiques/gestuels comme des gestes ou mimiques indiquant la satisfaction ou pas, ou pas authentiques, avec de possibles marqueurs verbaux comme "quoi", "évidemment", "bien sûr" et d'éventuels marqueurs kinésiques/gestuels comme

des quasi-linguistiques conatifs, d'injure ou des expressifs faciaux de crispation, de mécontentement ou de désolation sous la forme de mimiques buccales plus ou moins prononcées.

Comme nous le voyons, les projections de relations pourraient être multiples et, en même temps, peuvent nous aider à mieux comprendre comment fonctionnent l'expression et la justification qu'elle véhicule dans sa relation avec les différentes ressources. Cependant, il faut rappeler que de telles hypothèses restent très fragiles dans l'attente d'une étude suivie et assez quantitative de ces relations privilégiées. De toutes manières, il est sans doute instructif d'observer quelques exemples de ces relations dans notre corpus et de commencer à analyser de futures pistes de recherche dans ce domaine susceptibles d'aider les actants dans leur tâche d'apprentissage et d'acquisition des interactions orales de face-à-face à travers une langue étrangère.

Enfin, comme nous l'avons suggéré auparavant, pour compléter le modèle d'analyse, il nous faut rattacher l'ensemble de ces signes et de ces relations à une typologie de base illustrative de l'ensemble des mouvements de la parole ou intention significative commune. Néanmoins, avant d'initier ce processus, nous allons évoquer plus précisément l'ultime analyse envisageable à partir des observations réalisées, en l'occurrence celle comparant les résultats précédemment mentionnés dans les modalisations et dans les fabrications.

8.1.5. Hypothèse comparative entre modalisations et fabrications

Dans la première partie de cette étude, nous avons eu l'occasion de commenter et comparer les perspectives qu'illustrent les deux types de transformations. C'est ainsi que la modalisation voit tous ses participants partager le même point de vue sur l'activité, signe d'un cadre épuré, et de cette sorte, semble un terrain plus favorable à une meilleure définition de ce qui se passe lors de l'interaction. En conséquence, la référence en terme de cadre culturel et langagier est la même pour tous les actants et participants du jeu de rôle improvisé, d'où une plus grande prédisposition à faire appel

aux ressources issues du cadre même de référence et, aussi, à faire des hypothèses quant au cadre culturel représentant l'objectif d'apprentissage, assurant ainsi plus facilement une continuité langagière dans les interactions à travers la langue étrangère. Par contre, les fabrications sont des transformations au cadre non épuré et où les points de vue des actants et des participants peuvent être divergents. Une telle approche s'éloigne de l'activité réelle à tel point que les actants sont amenés ou à rejeter consciemment leur cadre culturel de référence ou à traiter le temps réel comme un temps différé. La première option est susceptible de perturber sensiblement l'usage de ressources issues du cadre en question. Quant à la seconde option, elle ne favorise aucunement ni l'utilisation des ressources en question ni celle d'un développement adapté de la synchronisation de la parole et/ou d'un style favorable à l'expression. En conséquence, nous devrions retrouver de telles différences en ce qui concerne tant l'ensemble des ressources utilisées que leurs marquages respectifs. Cela suppose des jeux de rôles improvisés se déroulant dans des contextes différents correspondant aux deux types de transformations en question donc sans aucun doute des groupes différents d'actants ou, pour le moins, des étapes différentes du processus avec un changement d'approche entre les deux. En fait, une modification d'approche en cours du processus n'est jamais très facile et requiert un changement d'habitudes pédagogiques de manière progressive.

En tout cas, une telle comparaison semble d'autant plus pertinente aujourd'hui que la fabrication, telle que nous l'avons décrite, reste encore le modèle d'approche dominant des jeux de rôles improvisés ou pas.

8.2. Vers une typologie de la parole ou de l'intention significative commune

Notre but est de créer une typologie de la parole ou intention significative commune qui puisse représenter une espèce de filtre à travers lequel nous pourrions analyser tous les autres signes observés dans les jeux de rôles improvisés, lesquels signes viendraient se greffer sur le filtre en question. Nous aurions ainsi les éléments pour la réalisation d'un paradigme conversationnel adapté au terrain de l'apprentissage et

acquisition d'une compétence en interaction orale de face-à-face à travers une langue étrangère. Ce paradigme, comme tout paradigme éthologique, privilégie évidemment les problématiques du terrain en question qui peuvent se résumer de la manière suivante: comment le développement de ressources langagières propres au terrain dépend du développement d'une expression et de sa compréhension qui, elles-mêmes, dépendent d'une mécanique interne de l'échange. Quant au paradigme, il s'efforce de mettre à jour les mécaniques internes mentionnées et, pour ce faire, il doit descendre dans le détail, ce qui nous oblige à faire un cadrage de plus en plus précis.

Jusque lors, nous avons développé notre étude de la parole ou intention significative commune grâce aux travaux de M. Merleau-Ponty, philosophe de la phénoménologie du langage, et à leur prolongement et convergence avec le cadre conceptuel de l'ordre de l'interaction développé par E. Goffman. De tels travaux nous ont permis d'affiner progressivement le concept en question. Toutefois, l'un comme l'autre ne nous offrent aucune piste quant à l'application pratique d'un tel concept. Nous avons dû recourir aux travaux de nombreux sociologues, éthologues de la communication et pragmaticiens afin de commencer à dégrossir les signes pertinents d'une analyse de cette parole ou intention significative commune. Or, nous n'avons pas vraiment cité les travaux de philosophes du langage tels que Searle et Austin, pourtant E. Goffman lui-même estime que le concept d'acte de langage élaboré par les deux hommes, ainsi que le classement qu'ils proposent, ont beaucoup apporté à l'étude de la structure des échanges et dans ce sens peuvent nous être utiles pour mieux catégoriser les mouvements. En fait, le moment est venu de s'attarder un peu sur ce concept, proche et différent à la fois de notre modèle d'analyse et, surtout, du concept de parole ou intention significative commune.

En effet, au centre de la théorie des actes de langage nous trouvons certes la reconnaissance d'une intention manifeste de la part du locuteur à l'égard de son interlocuteur, ce qui donne naissance à l'établissement d'une étroite relation entre la notion de sens et celle d'intention. C'est ainsi que Searle nous dit que "Quand je parle une langue, j'essaie de communiquer des choses à mon interlocuteur en lui faisant reconnaître mon intention de communiquer seulement ces choses-là." (Searle, 1971, p.45, nt) Autrement dit, la construction du sens dans l'interaction

repose sur l'intention de communication que le locuteur accorde à son intervention et que l'interlocuteur est capable de percevoir, d'après Searle, grâce à un ensemble d'informations de base qu'ils partagent tous les deux et aux capacités rationnelles et d'inférence générales de l'écouteur. (Searle, 1979, p.32) C'est ainsi que le locuteur communique à l'auditeur plus que ce qu'il dit vraiment.

Néanmoins, l'approche de Searle et la taxonomie qui en résulte ne peuvent que représenter un point de référence parmi d'autres pour nous. En effet, cette taxonomie est établie en fonction de cinq catégories d'actes illocutionnaires (assertions, ordres, promesses, expressions et déclarations) qui ne font que renforcer la mise en garde contre le danger de confusion en ce qui concerne la forme de surface d'un acte de langage spécifique et sa véritable intention. De fait, nous ne pouvons oublier que les catégories en question s'appliquent à des unités linguistiques alors que notre recherche pour ce qui est de l'intention se base sur des unités interactionnelles qui dépassent largement les marges du purement linguistique.

En conséquence, de tels travaux nous ont guidé indirectement dans notre construction du modèle d'analyse mais sans pouvoir être appliqués directement sous une quelconque forme. Le contexte particulier de notre étude et du modèle d'analyse qui en résulte oriente profondément toute évolution dans leur élaboration. C'est ainsi que tous les signes liés à l'intention ou pas de parole doivent trouver leur place, en l'occurrence qu'ils soient communicatifs ou extra - communicatifs, dans la mesure où les uns et les autres sont susceptibles de nous aider à comprendre ce qui se passe dans le développement langagier en interaction.

Par ailleurs, si nous avons insisté beaucoup sur le caractère d'*action* ou de praxis de l'activité modèle, il serait plus judicieux d'évoquer en même temps le terme de *réaction*. En effet, si nous approfondissons ce qui se passe lors de l'interaction du jeu de rôle improvisé, nous observons que, passée la première action en terme de signe, la suite n'est plus qu'un ensemble de signes réactions, tout d'abord au premier signe action, puis aux autres signes réactions.

En fait, tout échange est un échange en profondeur de signes quant aux intentions significatives de parole où un émetteur transmet une information quant à cette

intention à travers un signe qui provoque immédiatement un changement chez le récepteur et ses intentions de parole. Or, ce changement se traduit par un comportement et un signe tels que l'émetteur, à son tour touché par cette manifestation, modifie son comportement et le transmet à son tour immédiatement.

Un tel mouvement en trois temps se voit confirmé par les travaux de nombreux éthologues de la communication dont J. Cosnier qui exprime qu'un échange, pour se dérouler convenablement, doit comprendre la succession suivante:

- la présentation d'un "turn signal" par l'émetteur.
- l'adoption par l'auditeur de positions et de signaux d'émetteur.
- l'adoption par l'émetteur d'une position de récepteur.

En conséquence, il nous faut prendre en compte une telle dynamique dans la réalisation de la typologie de la parole ou intention significative commune.

Une telle dynamique démontre que le jeu de rôle improvisé, comme son modèle l'interaction orale de face-à-face, est intention perpétuelle, intention qui nous renvoie directement aux notions de participation et de coopération. En effet, ces deux notions doivent nous guider dans l'élaboration de la typologie de la parole ou intention significative commune dans la mesure où la participation suppose une disponibilité et une intention d'initiative minimale mais insuffisante si elle n'est pas renforcée par une coopération à même de favoriser l'improvisation de solutions adaptées donc le développement de ressources langagières de la continuité. Une telle réflexion nous montre en partie l'intérêt d'une typologie de ce genre pour l'apprentissage et acquisition d'une compétence dans les interactions orales de face-à-face à travers une langue étrangère.

8.2.1. L'intérêt d'une typologie de la parole commune pour notre recherche

Le temps réel du jeu de rôle improvisé à travers une langue étrangère ne facilite en rien son observation et analyse. Par ailleurs, nous avons déjà évoqué les limites de l'évaluation à partir du seul relevé des ressources langagières de la continuité

employées par chaque actant. De fait, le résultat, en terme de production de ressources de la continuité plus ou moins importante et variée, ne représente qu'un constat pas toujours facilement interprétable et, surtout, ne nous offrant quasiment aucune piste pour l'étayage et l'apprentissage d'éventuelles solutions afin de remédier aux difficultés rencontrées si nous en restons à ce constat. Il est vrai qu'un actant en interaction est un ensemble de choses différentes liées uniquement entre elles du fait de croyances culturelles en matière d'identité. C'est ainsi que E. Goffman en arrive à la fin de *Les cadres de l'expérience* (1991, p.514) à suggérer qu'un individu qui s'engage dans une conversation ordinaire peut fonctionner dans quatre registres différents, en l'occurrence pour lui ceux de *responsable*, de *stratège*, d'*animateur* et de *figure*. Le parallèle avec les signes de la parole ou intention significative commune (responsabilité), ceux de l'expression (stratège et animateur) et les ressources de la continuité (figures) est tentant mais ne nous apporte aucune piste nouvelle en ce moment si ce n'est la confirmation de la nécessité de ne pas se limiter uniquement aux ressources pour une analyse pertinente de ce qui se passe entre des actants et au niveau de chacun lors d'un jeu de rôle improvisé à travers une langue étrangère.

Par ailleurs, en rester au relevé des signes de la parole et de l'expression peut résulter insuffisant à l'heure de mieux comprendre les dynamiques en jeu. Or, nous savons toute l'importance des dispositions pour participer et coopérer au mieux dans une interaction orale de face-à-face, a fortiori lorsqu'elle se vit plus ou moins à travers une langue étrangère, dispositions que reconnaissent parfaitement tous les animateurs pédagogiques à l'heure de développer une activité d'apprentissage en groupe. Pourtant, si nous ne pouvons écarter totalement la problématique de l'affect dans les difficultés rencontrées quant au développement de telles activités, la problématique majeure et que nous tentons d'éclaircir à travers notre modèle d'analyse, est une problématique de cadrage.

En effet, il ne s'agit aucunement d'une tentative pour détecter la personnalité psychique des actants qui serait liée à leur personnalité physique mais de la confrontation d'informations issues de l'interaction simultanée de participants à une activité, d'où la responsabilité partagée de tous ces participants, formateur inclus, à cette activité. C'est ainsi que la confrontation d'indices et d'indicateurs doit nous permettre de révéler des

fonctionnements, éventuellement des paradoxes, des difficultés cognitives, quant au cadrage de l'activité, et susceptibles d'aider les actants à anticiper ces difficultés pour le futur. De fait, notre typologie ne peut être une typologie des actants sinon une typologie d'une intention commune dont tous les participants sont responsables et des relations de ces intentions avec le développement de l'expression et des ressources langagières pertinentes dans le contexte.

En conséquence, nous prétendons construire une typologie des conduites ou paroles communes à même de nous informer dans un second temps sur les actants à travers leurs actions au sein des paroles ou conduites en question. L'information acquise devrait nous aider à mieux comprendre les difficultés de chaque actant grâce à l'analyse des conduites expressives et langagières face à la variété et le rythme changeant des mouvements communs de la synchronisation interactionnelle. L'anticipation est fondamentale dans l'apprentissage et l'acquisition de toute connaissance mais prend une importance particulière lorsqu'il s'agit de l'interaction orale à travers une langue étrangère. En effet, la peur de se montrer et celle de se tromper sont toujours très puissantes sur de tels terrains et la multiplication des situation ou jeux de rôles improvisés ne peut solutionner qu'en partie la difficulté à se lancer, à s'engager. En conséquence, une pratique parallèle d'activités détachées, à même d'aider à gagner du temps en attendant la cohésion nécessaire entre actants ou à remédier pour certains à des difficultés concrètes en terme de cadrage, doit pouvoir baser son élaboration sur des résultats concrets issus de l'analyse filmée des interactions et, notamment, de la typologie de la parole ou intention significative commune. Cette anticipation n'a donc rien à voir avec une autre anticipation qui consiste à préparer par écrit le jeu de rôle avant son déroulement, à mémoriser de manière plus ou moins par coeur l'interaction orale qui perd alors de sa réalité et se transforme en une fabrication renforçant la peur de se lancer au lieu de la combattre.

Nous aurons l'occasion de revenir sur les activités détachées dans la partie finale de cette étude en relation avec de possibles développements méthodologiques. Pour ce qui est de la préparation écrite que nous venons d'évoquer, il est important précisément de pouvoir capter les traces de fuite ou d'évitement au sein de l'interaction afin d'offrir par la suite une aide possible aux actants anxieux et producteurs de nombreux signes

extra - communicatifs. Par ailleurs, l'analyse de l'équilibre interactionnel est sans aucun doute très intéressante dans la mesure où elle peut nous permettre d'observer en quoi la participation et la coopération influent sur le cours de l'interaction. C'est ainsi qu'un trop grand respect de l'ordre interactionnel en terme de rituels peut éventuellement montrer une difficulté à dépasser une coopération minimale et, en conséquence, à prendre certains risques en marquant des différences toujours susceptibles d'entraîner un conflit. De la même façon, la tendance mimétique de certaines interactions peut éventuellement nous révéler des difficultés à coopérer réellement.

Enfin, un autre intérêt possible d'une telle typologie de la parole ou intention significative commune, et non des moindres, concerne les dimensions kinésique / gestuelle et acoustique. De fait, le détour par l'intentionnalité que propose notre modèle d'analyse et la future typologie de la parole commune fait saisir qu'entre l'induction et le kinésique/gestuel et/ou l'acoustique existent des relations intimes qui ne peuvent être occultées dans un processus d'apprentissage et d'acquisition de la compétence en interaction orale de face-à-face à travers une langue étrangère. De fait, comme le souligne E. Goffman, "(...) le corps et son fonctionnement dans un cadre méritent un traitement systématique." (1991, p.558) Or, la typologie de la parole ou intention significative commune que nous allons développer correspond à la nécessité de construire un outil d'analyse et d'évaluation pleinement ancré dans le cadre de la conversation orale informelle et qui ne soit pas, comme la plupart des modèles observés jusque lors, uniquement centré sur le verbal et, par conséquent, impossible à transférer sur le terrain de l'apprentissage de l'interaction orale de face-à-face à travers une langue étrangère. En effet, cette dernière dimension de l'apprentissage en question laisse peu de possibilités pour un modèle d'analyse purement discursive qui ne prendrait pas en compte le kinésique/gestuel et le spécifiquement acoustique. Cette prise en compte a d'autant plus de valeur a posteriori qu'elle nous a guidé manifestement vers l'élaboration de la typologie recherchée.

8.2.2. La typologie de *V. Globokar* et son adaptation à notre modèle d'analyse

Le point de départ de l'élaboration de la typologie de la parole ou intention significative commune se base sur la nécessité d'analyser toutes les différentes variables intégrées au modèle d'analyse dans le même cadre ou tissu contextuel soutenant l'interaction en arrière-plan.

Par ailleurs, nous sommes conscients que cette typologie doit refléter une progression quant à la participation et la coopération manifestées par les divers actants dans leur action en même temps commune et personnelle. Pour ce qui est de la participation, la typologie devrait nous permettre de l'analyser dans toutes ses intensités et, de cette sorte, elle est susceptible d'apparaître à tous les niveaux de la typologie en question, à commencer par l'absence de participation. Quant à la coopération, elle ne peut exister de fait sans participation et devrait se retrouver à un niveau supérieur, étant par conséquent plus limitée que la participation. Dans notre cas, il faut rappeler que le "statut de participation", pour reprendre l'expression de E. Goffman (1991, p.223), est un statut collectif ou pour le moins duel, dans la mesure où la participation dite passive "est moins passive qu'on ne pourrait le penser" (E. Goffman, 1991, p.372) et, pour nous, n'est réellement jamais passive dans la mesure où toute attitude ou intention fait signe immédiatement. C'est ainsi que la piste d'une évolution de la participation et de la coopération dans le jeu de rôle improvisé reste ferme. D'autres pistes ont été abordées comme la piste de la spontanéité. A. Tabensky, sur les traces de J. L. Moreno, développe en effet une typologie de la spontanéité avec trois types, la spontanéité indisciplinée, celle disciplinée et, enfin, celle productive et créatrice, débouchant sur le constat que le jeu de rôle, comme le psychodrame, cherche à développer une spontanéité relevant d'une réponse en même temps appropriée et originale. Nous retrouvons certaines idées mises en avant dans cette étude notamment en ce qui concerne le concept d'adéquation relié à la fluidité, la cohésion et la cohérence pour faire avancer la situation quant au langage. Cependant, le concept d'originalité semble plus confus et moins adapté à notre projet de recherche malgré le parallélisme des contextes et des terrains d'étude. (1997, p.133)

Plus tard, nous avons longuement travaillé sur le concept de rupture que nous avons finalement abandonné mais qui nous a indirectement guidé dans l'élaboration de la typologie de la parole ou intention significative commune. En effet, nous avons ainsi développé plusieurs niveaux de ruptures possibles tant au niveau interactionnel qu'au niveau langagier. Il y avait des fuites face aux ruptures, des ruptures subies, d'autres assumées, d'autres encore intégrées pour finalement trouver des ruptures provoquées ou développées. Les ruptures subies marquaient la peur de l'erreur et un manque de préparation, celles assumées marquaient une progression dans le sens où la participation prenait forme, celles intégrées indiquaient une évolution dans la mesure où les actants commençaient à être prêts à réagir et à proposer des solutions langagières dans le temps réel, alors que celles provoquées ou développées montraient un tournant dans le sens où ce sont les actants eux-mêmes qui jouent afin de susciter de nouvelles ressources.

Après l'abandon de cette piste, nous sommes revenus sur une typologie découverte à partir des travaux de J - F. de Raymond sur l'improvisation. Il s'agit d'une typologie proposée par V. Globokar dans un article intitulé de façon significative *Réagir* (1971, p.70) et dans lequel le musicien classe les possibles réactions au cours de l'improvisation. C'est ainsi qu'il suggère cinq grandes catégories qui sont *la citation* entrecoupée par des pauses et des silences, *l'imitation* où l'interprète reproduit à sa façon ce qu'il vient d'entendre, *l'intégration* avec des broderies, des renforcements, des développements de la proposition, *l'opposition* où processus réactif puis compositionnel et, enfin, *la différence* où disparaît la référence réactionnelle et qui correspond au maximum de création.

Une telle catégorisation nous offre de nombreuses pistes quant à une typologie possible, a fortiori lorsque nous travaillons sur une activité similaire, en l'occurrence l'improvisation à travers un langage en construction et devenir.

Néanmoins, l'absence des intentions de fuite ou évitement est manifeste et il est clair que nous ne pouvons pas les écarter. Pour ce qui est des oppositions, nous avons considéré que l'intention de développement ne pouvait être réduite uniquement à l'opposition dans la mesure où le complément, la variation ou encore l'association sont tout aussi susceptibles de marquer une intention de ce type. En conséquence, si nous

avons gardé l'idée de l'intégration, nous avons remplacé la parole d'opposition par une parole de développement incluant l'opposition tout comme la parole ou intention significative commune de différence. C'est ainsi que nous sommes arrivés à une première détermination de six paroles ou intentions qui sont les suivantes:

- *La parole ou intention significative d'évitement* qui marque non seulement une absence d'intention réelle de parole mais, de plus, un certain manque d'entendement de la part des deux actants au sens où les deux se renvoient la balle en ce qui concerne la parole et ne cherchent pas à entendre l'autre et l'évitent par le moyen qu'ils peuvent tout en respectant les règles socioculturelles et notamment la face de l'autre au sens goffmanien du terme. Cette absence d'intention de parole symbolise une participation et une coopération quasi-inexistantes.

- *La parole ou intention significative de citation* qui marque une parole commune non motivée. Il s'agit en effet d'une participation et d'une synchronisation autour de la parole sans intention véritable, donc sans volonté a priori quant à la prise en compte de l'autre et son entendement. C'est une participation et une parole où les actants se sentent obligés par les circonstances et où il ne font que citer cette parole ou intention et non l'exprimer. Quant à la coopération, elle demeure encore totalement inexistante.

- *La parole ou intention significative d'imitation* marque un comportement où chaque actant est plus tributaire de l'autre que de sa propre action, ce qui peut provoquer certains malentendus. En fait, l'initiateur du mouvement de parole n'assume pas son intention jusqu'au bout et la contredit en prenant en compte finalement la parole de l'autre et réciproquement, qu'il s'agisse du locuteur ou de l'interlocuteur. C'est ainsi qu'un actant qui veut conserver la parole, et que l'actant/interlocuteur est disposé à la lui laisser, décide alors de l'abandonner, influencé par l'attitude bénévole de l'autre actant, pour ne prendre que cet exemple. Il en résulte des intentions de parole sans suite et des paroles sans réelle intention, d'où une participation qui peut être assez présente mais sans coopération manifeste.

- *La parole ou intention significative d'intégration* qui semble une parole symétrique à celle de l'imitation dans la mesure où l'initiateur du mouvement intègre sa parole dans l'interaction, donnant suite ainsi à son intention initiale. Cette intégration de la parole se réalise avec l'acceptation docile de l'autre interactant. Nous avons donc là des

mouvements pleinement intégrés vu qu'un actant manifeste son intention de prendre la parole et que l'autre intègre cette intention sans plus, ce qui permet que la parole du premier se concrétise. Toutefois, si l'initiateur du mouvement participe et coopère pleinement pour le développement de l'interaction, nous voyons comment l'autre actant n'a pas réellement l'intention de prendre la parole et ne fait qu'adopter une attitude plutôt passive ou, en tout cas, peu ou pas coopérante pour ce qui est du développement de l'interaction. Nous avons donc une duplicité d'intégration entraînant une participation moyenne et un minimum de coopération ou seuil de coopération.

- *La parole ou intention de développement* montre une participation qui augmente sérieusement dans la mesure où les deux actants manifestent le désir de prendre la parole. Cependant, l'initiateur du mouvement, au lieu de maintenir son intention de parole jusqu'au bout, cède finalement cette parole ou son intention afin de permettre le développement de la parole de l'autre, d'où une participation fortement élevée mais une coopération, bien qu'importante, qui reste en retrait pour ce qui est de l'interaction vu que l'initiateur du mouvement ne va pas jusqu'au bout de l'intention initiale. Nous voyons donc comment la coopération doit être interprétée comme un prolongement de la participation et non pas comme un renoncement à son intention significative en faveur de l'autre. En effet, coopérer ne signifie aucunement adopter l'intention de l'autre mais, bien plus, maintenir son intention ou sa parole jusqu'au bout tout en respectant la parole de l'autre.

N'oublions pas que notre typologie de la parole est une typologie inscrite dans l'interaction orale à travers une langue étrangère, où l'actant essaye de développer au maximum ses ressources et ses compétences dans cette dernière langue. Or, la coopération maximale dans l'interaction requiert une participation maximale où chacun des actants affirme le plus possible ses intentions et sa parole dans le respect des règles socioculturelles et physiologiques qui veulent que deux interlocuteurs ne parlent jamais en même temps que l'autre et en laissant s'exprimer plus ou moins jusqu'au bout ce dernier tout en continuant à affirmer son intention significative de parole.

- *La parole ou intention significative de différence* représente précisément le maximum de participation et de coopération, ce qui suggère que les deux actants affirment leurs intentions et leurs paroles de manière constante dans le mouvement en

question, dans le respect des règles précitées, où justement la coopération requise est maximale grâce à l'effort nécessaire face au désir de parole ressenti et exprimé par chaque actant. C'est ainsi que chacun marque sa différence tout en participant et coopérant à la réalisation de l'interaction de manière totale dans la mesure où chaque parole ou intention se voit stimulée par la parole ou intention de l'autre. De cette sorte, cette parole doit favoriser au maximum les ressources langagières de la continuité vu le désir de ne pas interrompre la fluidité ou désir de réaliser pleinement l'intention significative dans la parole prise.

8.2.3. La cohésion de la typologie de la parole

Avant d'entrer dans l'élaboration provisoire de la typologie finale puis de tester cette élaboration au niveau de sa cohésion par rapport au reste des éléments du modèle d'analyse, il est intéressant d'ajouter quelques commentaires et/ou rappels concernant les différentes paroles.

Tout d'abord, pour ce qui est de la parole d'évitement, il ne faut pas oublier que cette parole illustre une anxiété, une culpabilité ou un embarras momentané, bref qu'il n'y a pas de sentiment de sécurité dans l'interaction et les actants le manifestent au moyen de signes extra -communicatifs marquant l'auto -centration, la recherche d'un meilleur confort ou un support quelconque afin de soulager le sentiment en question. Si les deux actants manifestent cette anxiété ou absence de participation ponctuelle, alors le mouvement est totalement d'évitement. Sinon, l'intention d'intégration d'autrui peut permettre un soulagement plus définitif.

Dans ce dernier cas, la parole peut éventuellement se convertir en parole de citation. C'est ainsi qu'au lieu de faire valoir un droit à la distraction afin de marquer un refus de participation dans l'ensemble, les deux actants revendiquent en même temps leur participation et un désengagement partiel, une pause où ils laissent volontiers la parole à l'autre, ce qui entraîne des mouvements empreints de citations.

Par ailleurs, il suffit qu'un actant au moins revendique pleinement sa participation pour obtenir une parole d'imitation. Dans ce cas, cet actant ou ces actants se limitent à

extérioriser en miroir des mimiques, des gestes ou des postures semblables à celui ou ceux qui participent pleinement. C'est ainsi que le sourire et les rires engendrent le sourire et les rires, les pleurs, les pleurs ou du moins une mimique ou un geste compassionnels, exprimant alors ce que nous appelons des mines de circonstances. Nous arrivons alors à un point fondamental de la typologie dans la mesure où la parole d'imitation montre qu'au moins une moitié des actants participent totalement à l'interaction en manifestant et assumant au maximum une intention de participation mais où la coopération n'existe toujours pas vu que cette dernière requiert un minimum de mouvement de participation similaire dans les deux sens.

C'est ainsi que la parole d'intégration marque une évolution fondamentale dans le sens où elle institue un début d'équilibre homéostatique favorable à une coopération entre actants. Nous avons donc une parole propice à nous orienter quant aux intentions globales des actants. En effet, nous percevons non seulement une certaine symétrie entre les paroles d'imitation et d'intégration mais, également, nous nous rendons compte que la parole d'intégration peut représenter plus qu'une parole dans le sens où elle traduit le moment du passage de la participation à la coopération ; cependant, elle le fait de manière encore très respectueuse quant aux règles socioculturelles de référence et donc peu spontanée. Il sera très intéressant d'observer ce phénomène dans les transcriptions des jeux de rôles improvisés.

La parole de développement marque l'augmentation nette de la coopération entre actants mais plus du fait de l'un ou des uns que de l'autre ou des autres. Quant à la parole de différence, elle abolit complètement la séparation entre ceux qui font et ceux qui regardent tout en dépassant le stéréotype de la dialectique qui voudrait que pour être différent il est nécessaire d'être opposé. En fait, la composante agonale ne marque pas une opposition sinon une affirmation réciproque où chacun assume son rôle comme étant différent, ce qui représente clairement une ouverture à la créativité et à l'imagination en même temps qu'une sollicitation de coopération maximale. C'est ainsi que la reconnaissance d'une différence au sein d'une intention commune de participation et de coopération devrait résulter plus productive au niveau des ressources langagières de la continuité qu'un jeu synchronique purement mimétique. Nous observons ainsi une typologie montrant un net caractère symétrique avec une

frontière marquée par le passage de l'imitation à l'intégration et deux paroles extrêmes, en l'occurrence l'évitement et la différence.

8.2.3.1. Dynamique interactionnelle et distribution des mouvements de la parole

**** La première parole ou la candidature***

Avant même que les actants interagissent de façon langagière, il est intéressant d'observer si des marqueurs de la gestion de la parole nous indiquent l'intention première de ces actants. N'oublions pas à ce propos que le concept de parole que nous avons adopté comprend l'ensemble de tous les signes verbaux, kinésiques/gestuels et acoustiques. Cependant, nous pouvons penser que les limites verbales de nos actants les amèneront à utiliser plus spontanément des marqueurs acoustiques ou kinésiques/gestuels dans ce premier mouvement. C'est ainsi que nous devons être très attentifs au premier signe de parole ou intention significative commune de la part de chaque actant afin de les interpréter comme signes de première déclaration d'intention. Une telle observation doit nous amener aux quatre types de signes de la gestion de la parole, en l'occurrence *le maintien* (**Ipm**), *la passation* (**Ipp**), *la candidature* (**Irc**) et *l'invitation à garder la parole* (**Iri**).

Les premiers marqueurs de cette parole doivent pouvoir nous indiquer l'intention des deux actants en terme de candidature ou pas en ce qui concerne cette parole. Le fait même de prendre la parole et de s'exprimer de façon langagière ou pas doit alors confirmer la nature des premiers marqueurs de gestion de la parole en question. En effet, le plus intentionné en terme de candidature devrait être logiquement celui qui occupe immédiatement après le terrain de la parole comme faire, pour le garder au moins pendant un mouvement.

**** La réponse à la prise de parole***

Il s'agit d'observer alors comment l'actant/interlocuteur réagit à la première prise de parole de l'autre actant, c'est-à-dire observer si une telle prise de parole représente pour l'actant/interlocuteur un soulagement ou une contrariété. Une telle observation doit

pouvoir se réaliser en analysant le ou les signes qu'il marque face à la prise de parole de l'autre, en l'occurrence s'il envoie des signes marquant une candidature à son tour ou, au contraire, s'il est disposé à laisser la parole à l'actant/locuteur pour le moment. Vu que l'interaction vient de commencer, une candidature immédiate serait un signe d'intention participative de forte intensité. C'est ainsi que nous aurions pour le locuteur, à travers l'affirmation de sa candidature, une intention de participation très nette mais nous devons attendre un tout petit peu pour connaître ses intentions pour ce qui est de la coopération, grâce au signe avec lequel il répondra au premier signe de l'actant/interlocuteur. Or, nous supposons que pour passer des intentions de parole à une parole comme faire, susceptible de favoriser un développement de ressources langagières de la continuité, cette coopération est fondamentale. Aussi, c'est la nature même des signes du maintien ou pas qui pourrait nous renseigner sur cette parole commune et la coopération en question, d'où la nécessité d'observer le mouvement en trois temps ou trois signes. De fait, le locuteur sera attentif ou pas au signe émis par l'interlocuteur, sera réceptif ou pas à un marqueur de candidature de la part de ce dernier.

**** La dynamique des tours de parole et ses intentions significatives communes***

En conséquence, il se confirme que nous avons besoin d'une observation simultanée des deux actants quant à la parole ou intention significative. Si la première intention est fondamentale pour analyser la suite, les intentions postérieures devront toutes être étudiées certes à la lumière de la première intention mais aussi, et surtout, dans le cadre de l'interaction donc en relation directe avec les intentions de l'autre actant.

Nous pouvons ainsi obtenir la transcription évolutive de la parole ou intention significative commune des deux actants tout au long de l'interaction, basée sur les deux critères fondamentaux de la participation et de la coopération.

Toutefois, il est clair qu'il s'agit d'un premier filtre permettant de confirmer la typologie et le modèle d'analyse, ce dernier nécessitant un second filtre lié aux fluctuations du discours en interaction donc à notre composante dramatisée. A la lumière du commentaire antérieur pour ce qui est d'une transcription continue, nous pouvons envisager qu'à chaque signe envoyé par un actant répond l'autre actant par un

ou plusieurs autres signes et ce de manière continue dans la mesure où la synchronisation est une dynamique interactionnelle permanente dans laquelle l'absence de signe n'existe pas puisque toute attitude fait sens en terme d'intention de parole et prend par conséquent une valeur sémiotique. C'est ainsi qu'en ce qui concerne les combinaisons possibles de mouvements de la parole ou intention significative commune, nous pouvons observer éventuellement les 16 combinaisons suivantes mettant en jeu des signes de locuteur (L) et interlocuteur (I):

- 1) Maintien(L) --> Candidature (I) --> Maintien (L)
- 2) Maintien (L) --> Candidature (I) --> Passation (L)
- 3) Maintien (L) --> Invitation à continuer (I) --> Maintien (L)
- 4) Maintien (L) --> Invitation à continuer (I) --> Passation (L)
- 5) Passation (L) --> Candidature (I) --> Maintien (L)
- 6) Passation (L) --> Candidature (I) --> Passation (L)
- 7) Passation (L) --> Invitation à continuer (I) --> Maintien (L)
- 8) Passation (L) --> Invitation à continuer (I) --> Passation (L)
- 9) Candidature (I) --> Maintien (L) --> Candidature (I)
- 10) Candidature (I) --> Maintien (L) --> Invitation à continuer (I)
- 11) Candidature (I) --> Passation (L) --> Candidature (I)
- 12) Candidature (I) --> Passation (L) --> Invitation à continuer (I)
- 13) Invitation à continuer (I) --> Maintien (L) --> Candidature (I)
- 14) Invitation à continuer (I) --> Maintien (L) --> Invitation à continuer (I)
- 15) Invitation à continuer (I) --> Passation (L) --> Candidature (I)
- 16) Invitation à continuer (I) --> Passation (L) --> Invitation à continuer (I)

Chaque mouvement a son originalité et ses particularités en terme de parole et intention significative commune. Aussi, il nous faut voir maintenant à quel type de parole chacun de ces mouvements correspond. Comme nous venons de le voir, le mouvement peut partir de l'actant/locuteur ou de l'actant/interlocuteur. C'est ainsi qu'au niveau du marquage, nous pouvons rencontrer un mouvement ayant son origine dans un signe phatique (locuteur) ou dans un signe régulateur (interlocuteur). De plus, pour apprécier le mouvement dans son ensemble, il faut prendre en compte non seulement

la réaction de l'autre actant sinon celle finale de l'actant à l'origine du mouvement. En accord avec les définitions que nous avons développées auparavant pour ce qui est de chaque type de parole de la typologie, nous faisons l'hypothèse de la distribution suivante, hypothèse que nous allons tester par la suite quant à sa cohésion par rapport à l'ensemble du modèle d'analyse :

**** La parole ou intention d'évitement***

- n°08: Passation (L) --> Invitation à continuer (I) --> Passation (L)
- n°16: Invitation à continuer (I) --> Passation (L) --> Invitation à continuer (I)

**** La parole ou intention de citation***

- n°07: Passation (L) --> Invitation à continuer (I) --> Maintien (L)
- n°15: Invitation à continuer (I) --> Passation (L) --> Candidature (I)

**** La parole ou intention d'imitation***

- n°05: Passation (L) --> Candidature (I) --> Maintien (L)
- n°13: Invitation à continuer (I) --> Maintien (L) --> Candidature (I)
- n°04: Maintien (L) --> Invitation à continuer (I) --> Passation (L)
- n°12: Candidature (I) --> Passation (L) --> Invitation à continuer (I)

**** La parole ou intention d'intégration***

- n°06: Passation (L) --> Candidature (I) --> Passation (L)
- n°14: Invitation à continuer (I) --> Maintien (L) --> Invitation à continuer (I)
- n°03: Maintien (L) --> Invitation à continuer (I) --> Maintien (L)
- n°11: Candidature (I) --> Passation (L) --> Candidature (I)

**** La parole ou intention de développement***

- n°02: Maintien (L) --> Candidature (I) --> Passation (L)
- n°10: Candidature (I) --> Maintien (L) --> Invitation à continuer (I)

**** La parole ou intention de différence***

- n°01: Maintien (L) --> Candidature (I) --> Maintien (L)
- n°09: Candidature (I) --> Maintien (L) --> Candidature (I)

8.2.3.2. La cohésion de la distribution des mouvements dans la typologie

Une fois distribués les différents mouvements de la synchronisation de la parole à travers les différentes paroles ou intentions, nous allons vérifier la cohésion de cette distribution par rapport aux définitions développées antérieurement. En effet, en parallèle du questionnement proposé par J. Cosnier pour ce qui est de la synchronisation, en l'occurrence une question sur la capacité à entendre et une deuxième sur la capacité à écouter, nous pouvons dégager un questionnement inscrit dans l'interaction et propre à la capacité à participer et à coopérer dans cette interaction.

C'est ainsi que nous aurions les quatre questions suivantes concernant la parole ou intention significative commune:

A1: Est-ce que l'initiateur du mouvement veut prendre la parole et être entendu?

A2: Est-ce que l'actant/interlocuteur veut prendre la parole et être entendu?

B1: Est-ce que l'initiateur du mouvement est écouté donc parle ou parlera?

B2: Est-ce que l'actant/interlocuteur est écouté ou sera écouté donc parlera?

Une réponse positive à chacune de ces quatre questions représente une illustration du caractère favorable de l'interaction quant à la participation. Pour ce qui est de la coopération, la parole ou intention significative individuelle ne peut suffire. De fait, pour favoriser la coopération à l'interaction, il nous faut observer, au niveau de chaque interactant, une intention qui se confirme et se développe en parole, cette coopération étant le prolongement de la participation tel que nous l'avons montré auparavant, pour en rester à une analyse comportementale pragmatique interactionnelle et non individuelle (ce qui suppose une réponse favorable à A1 et B1 en même temps ou à A2 et B2). C'est ainsi que pour chaque mouvement et type de parole, nous aurions les résultats suivants:

*** *L'évitement***

- A1= non / A2= non

- B1= non / B2= non

D'où: P (participation) = 0/4 et C (coopération) = 0/2

*** *La citation***

- A1= non / A2= non

- B1= oui / B2= non

D'où: $P = 1/4$ et $C = 0/2$

*** *L'imitation***

- A1= oui / A2= non

- B1= non / B2= oui

D'où: $P = 2/4$ et $C = 0/2$

*** *L'intégration***

- A1= oui / A2= non

- B1= oui / B2= non

D'où: $P = 2/4$ et $C = 1/2$

*** *Le développement***

- A1= oui / A2= oui

- B1= non / B2= oui

D'où: $P = 3/4$ et $C = 1/2$

*** *La différence***

- A1= oui / A2= oui

- B1= oui / B2= oui

D'où: $P = 4/4$ et $C = 2/2$

Nous voyons ainsi que, en attendant l'analyse détaillée des transcriptions des jeux de rôles improvisés et le relevé précis des différents marqueurs de la gestion de la parole associés aux seize mouvements de la synchronisation, nous avons de fait un niveau de cohésion quant à la progression de la participation et de la coopération pour les types de parole définis. Dorénavant, il nous faut nous pencher sur les autres marqueurs, en l'occurrence sur l'autre composante de notre modèle d'analyse, afin de voir comment les signes d'évaluation cognitive et les signes de commentaire empathique peuvent venir s'insérer dans cette typologie progressive, donc comment chaque type de marqueurs pourraient s'articuler avec les mouvements précités et leurs signes distinctifs.

8.2.3.3. La cohésion entre marqueurs et typologie de la parole

Nous avons deux types de marqueurs de cette composante, c'est-à-dire les signes d'évaluation cognitive d'un côté et, de l'autre, des signes exprimant un commentaire d'ordre empathique ou justificatif. Nous pouvons rappeler aussi que la composante dramatisée illustre un ensemble de signes favorable à la compréhension et la relation entre actants. Une telle dynamique, contrairement à celle associée à la composante improvisée, peut être présente ou pas. En effet, contrairement aux marqueurs de la synchronisation sans lesquels l'interaction n'existerait pas et qui sont donc présents constamment dans cette dernière, les marqueurs liés à la composante dramatisée ou de l'expression apparaîtront ou pas selon les dispositions momentanées indubitablement reliées aux paroles ou intentions significatives communes. Voyons donc les probabilités d'apparition pour chacun des deux grands types de marqueurs liés à la composante.

A. La cohésion entre les marqueurs d'évaluation cognitive et la typologie progressive de la parole ou intention significative commune

Sur la base de la troisième question proposée par J. Cosnier quant à l'observation des signes marquant l'interaction orale de face-à-face, en l'occurrence celle de la compréhension, il s'agit de marqueurs servant à illustrer ou une évaluation quant à la compréhension de l'autre, donc partant manifestement du locuteur (L) et aboutissant par une évaluation de cette compréhension de la part de l'interlocuteur (I), ou d'une évaluation spontanée de l'interlocuteur quant à sa compréhension et entraînant une réaction ou pas de prise en compte de cette évaluation par le locuteur.

C'est ainsi que nous pouvons dégager les quatre questions ou évaluations suivantes en ce qui concerne l'évaluation cognitive dans l'interaction:

- C1: Le locuteur demande si l'autre comprend.
- C2: L'interlocuteur répond qu'il comprend ou ne comprend pas.
- D1: L'interlocuteur évalue spontanément qu'il comprend ou ne comprend pas.
- D2: Le locuteur prend en compte que l'autre comprend ou ne comprend pas.

Il nous reste donc à analyser les probabilités d'apparition de ces signes pour chaque mouvement inscrit dans la typologie de la parole ou intention significative commune. Toutefois, nous allons voir que cette analyse requiert une observation de chacun des mouvements. Par ailleurs, il semble intéressant de rappeler le fondement de cette évaluation cognitive par rapport à la participation et la coopération dans l'interaction. En effet, cette évaluation est liée à un certain niveau de parole dans la mesure où la compréhension peut certes exister mais ne pas être signifiée à l'autre dans l'interaction donc ne pas marquer une expression. De fait, l'absence de signes ou marqueurs d'évaluation cognitive révèle que les actants ne se soucient pas ou peu que l'autre ait compris ou que cet autre sache explicitement que sa parole est comprise.

Nous voyons donc comment ce marquage de l'évaluation cognitive peut montrer une participation et une coopération de plus en plus grande en fonction de sa présence. En résumé, nous pourrions dire que plus la probabilité d'un marquage d'évaluation cognitive est forte plus la probabilité de la participation et de la coopération dans l'interaction sera forte de même. Avant d'étudier les probabilités de marquage pour chaque mouvement, il semble intéressant d'analyser ce que suppose chaque catégorie de marqueurs pour l'évaluation cognitive dans la perspective de la gestion de la parole ou intention significative commune.

- *La passation* suppose que l'autre a compris donc une absence de marquage de la compréhension sauf si l'autre manifeste son incompréhension et que cette passation la prenne en compte.

- *Le maintien* marque une intention qui requiert la nécessaire vérification que l'autre ait compris afin d'aller plus loin. Aussi, face à la compréhension ou l'incompréhension de l'autre, ce maintien signifie que le locuteur veut aller plus loin afin de reprendre, préciser, expliquer, etc.

- *L'invitation à continuer* suppose que ce qui a été dit est compris car elle symbolise une espèce de feu vert pour l'autre afin de continuer. Elle peut illustrer aussi un signe d'évaluation spontanée mais uniquement positif.

- *La candidature* suppose une évaluation négative possible après une sollicitation avec l'intention d'exprimer ce qui n'est pas compris. Par ailleurs, elle peut représenter

une évaluation positive ou négative spontanée montrant une intention significative de parole afin de prolonger ou reprendre ce qui a été dit.

Voyons d'ores et déjà les probabilités d'apparition d'un marquage expressif d'évaluation cognitive, type de parole après type de parole et mouvement après mouvement.

*** *L'évitement***

. Pour le mouvement n°08 (**Ipp, Iri, Ipp**):

- C1 = non / C2 = non

- D1 = non / D2 = non

Le fait que locuteur ait l'intention d'attribuer la parole rend improbable un questionnement quant à la compréhension. C'est ainsi que l'évaluation cognitive spontanée de l'interlocuteur ne pourrait être que négative mais nous savons que l'invitation à continuer entérine une compréhension de fait.

. Pour le mouvement n°16 (**Iri, Ipp, Iri**):

- C1 = non / C2 = non

- D1 = oui / D2 = non

L'invitation à continuer de l'interlocuteur et sa possible évaluation cognitive positive spontanée, vu qu'il initie le mouvement, semble la seule intention à prendre en compte dans la mesure où le locuteur ne prend pas en considération cette évaluation positive.

D'où une probabilité d'évaluation cognitive (E_c) = $1/8 = 12,5 \%$

*** *La citation***

. Pour le mouvement n° 07 (**Ipp, Iri, Ipm**):

- C1 = non / C2 = non

- D1 = non / D2 = oui

La passation du locuteur entérine une compréhension de fait annulant une possibilité d'évaluation pour C1 alors que l'évaluation spontanée de l'interlocuteur est de même impossible vu que l'invitation à continuer suit l'entérinement de la compréhension par le locuteur; mais il faut noter que le locuteur prend compte finalement de la compréhension de l'autre grâce au maintien.

. Pour le mouvement n°15 (**Iri, Ipp, Irc**):

- C1 = non / C2 = non
- D1 = oui / D2 = non

La passation du locuteur empêche encore une évaluation cognitive en C1 et la possible évaluation spontanée de l'interlocuteur ne trouve pas d'écho.

D'où $(Ec) = 2/8 = 25 \%$

*** L'imitation**

. Pour le mouvement n°05 (**Ipp, Irc, Ipm**):

- C1 = non / C2 = non
- D1 = oui / D2 = non

Nous avons encore ici une impossibilité d'évaluation cognitive de la part du locuteur vue la passation de la parole. Par contre, la possible évaluation cognitive spontanée de l'interlocuteur marquée par une candidature à la parole montre que le tour n'a pas été passé et que cette évaluation ne pourrait être que négative. Or, le maintien final ne corrobore aucunement une prise en compte de cette possible évaluation négative vu que l'interlocuteur ne pourra pas l'exprimer.

. Pour le mouvement n°13 (**Iri, Ipm, Irc**):

- C1 = non / C2 = non
- D1 = oui / D2 = oui

Dans ce mouvement, l'invitation à continuer marque une compréhension donc une évaluation cognitive positive spontanée entérinée par le maintien suivant du locuteur. Toutefois, cette prise en compte de l'évaluation de l'interlocuteur rend impossible une évaluation suivante du locuteur qui serait redondante.

. Pour le mouvement n°04 (**Ipm, Iri, Ipp**):

- C1 = oui / C2 = oui
- D1 = non / D2 = non

Pour ce qui est de ce mouvement, l'intention de maintenir la parole rend possible l'évaluation du locuteur suivie de l'invitation de l'interlocuteur marquant la réponse positive en terme cognitif. Par contre, cette ultime évaluation ne peut avoir de caractère spontané.

. Pour le mouvement n°12 (**Irc, Ipp, Iri**):

- C1 = non / C2 = non
- D1 = oui / D2 = non

La candidature du récepteur peut marquer une possible évaluation cognitive spontanée positive ou négative et la passation qui suit marquera une prise en compte mais sans évaluation. Dans ce cas, la probabilité d'une évaluation du locuteur et d'une réponse du récepteur est quasiment nulle.

En résumé, nous avons $(E_c) = 6/16 = 37,5 \%$

*** L'intégration**

. Pour le mouvement n°06 (**Ipp, Irc, Ipp**):

- C1 = non / C2 = non
- D1 = oui / D2 = non

Dans ce mouvement, il ne peut y avoir d'évaluation du locuteur. Quant à l'évaluation cognitive spontanée de l'interlocuteur, à travers la candidature, ce dernier pourrait éventuellement exprimer une incompréhension mais qui ne serait pas suivie d'une prise en compte dans la mesure où la passation se répète.

. Pour le mouvement n°14 (**Iri, Ipm, Iri**):

- C1 = non / C2 = oui
- D1 = oui / D2 = oui

L'invitation à continuer peut marquer clairement une évaluation positive spontanée de compréhension qui trouverait son écho dans le maintien du locuteur. La nouvelle invitation confirme l'évaluation positive bien que le locuteur n'ait sans doute pas réitéré cette évaluation.

. Pour le mouvement n°03 (**Ipm, Iri, Ipm**):

- C1 = oui / C2 = oui
- D1 = non / D2 = oui

Nous avons là une évaluation positive du locuteur suivie de la confirmation de l'interlocuteur à travers son invitation à continuer. Cette dernière annule toute possibilité d'une évaluation positive spontanée mais, néanmoins, la réaffirmation du

maintien de la part du locuteur peut être interprétée comme une prise en compte positive de l'évaluation non spontanée de l'interlocuteur.

. Pour le mouvement n°11 (**Irc, Ipp, Irc**):

- C1 = non / C2 = oui

- D1 = oui / D2 = oui

La candidature initiale du récepteur peut marquer une évaluation cognitive spontanée de sa part tant négative que positive. De toutes manières, la passation du locuteur prend en compte cette candidature dans l'évaluation négative. Par contre, il semble qu'une évaluation cognitive du locuteur est impossible même s'il y a une confirmation par la suite de la candidature du locuteur donc une réitération possible de l'évaluation cognitive positive ou négative de ce dernier.

En résumé, nous avons $(Ec) = 10/16 = 62,5 \%$

*** Le développement**

. Pour le mouvement n°02 (**Ipm, Irc, Ipp**):

- C1 = oui / C2 = oui

- D1 = non / D2 = oui

Dans son désir de maintien, le locuteur peut marquer une évaluation cognitive que la candidature de l'interlocuteur viendra corroborer de manière positive ou négative. De fait, le locuteur peut maintenir la parole après s'être assuré que le récepteur ait compris ou la maintenir pour apporter plus d'information. La candidature, malgré son peu de spontanéité, marque un caractère sans doute plus négatif par rapport à la cognition mais elle trouve sa solution ou du moins sa prise en compte à la fin avec la passation du locuteur.

. Pour le mouvement n°10 (**Irc, Ipm, Iri**):

- C1 = non / C2 = oui

- D1 = oui / D2 = oui

Nous avons là un mouvement symétrique à celui antérieur avec une candidature spontanée positive ou négative qui trouve son écho dans un maintien du locuteur qui peut répondre aux deux situations. Cependant, il est difficile d'envisager une

évaluation cognitive de ce dernier malgré la prise en compte du désir de maintien de la part de l'interlocuteur.

En résumé, nous avons $(Ec) = 6/8 = 75 \%$

*** *La différence***

. Pour le mouvement n°01 (**Ipm, Irc, Ipm**):

- C1 = oui / C2 = oui

- D1 = non / D2 = oui

Dans ce mouvement, le locuteur peut évaluer cognitivement en direction de l'interlocuteur afin de maintenir sa parole. La candidature de l'interlocuteur montre que ce dernier a toutes les chances de répondre à cette évaluation. Parallèlement, si l'évaluation spontanée semble difficile pour le récepteur, dans le cas d'une réponse négative à la première évaluation, il ne faut pas l'écarter totalement dans la mesure où le fort désir de maintien du locuteur peut amener son interlocuteur à répondre d'abord à sa sollicitation puis à manifester dans un second temps une réaction spontanée face à une incompréhension par exemple. Toutefois, par souci de cohésion, nous maintiendrons le "non" pour D1.

. Pour le mouvement n°09 (**Irc, Ipm, Irc**):

- C1 = oui / C2 = oui

- D1 = oui / D2 = oui

Ce mouvement offre toutes les possibilités d'évaluation cognitive dans la mesure où la candidature spontanée de l'interlocuteur trouve son écho dans le maintien du locuteur et que ce dernier, suite à une évaluation négative par exemple, peut très bien prendre en compte l'évaluation spontanée dans un premier temps puis s'ouvrir à un questionnement quant à la nature de l'incompréhension, questionnement qui trouvera sa solution dans le besoin d'explication de l'incompréhension de la part de l'interlocuteur à travers sa candidature réitérée.

En résumé, nous pouvons avoir $(Ec) = 7/8 = 87,5 \%$

Le caractère évolutif et symétrique des résultats quant aux probabilités d'une observation des marqueurs d'évaluation cognitive renforce a priori la cohésion de notre

typologie de la parole ou intention significative commune. L'analyse détaillée des possibles marquages d'évaluation cognitive associés aux mouvements de la gestion de la parole devrait confirmer ou pas ces hypothèses qui contiennent évidemment une certaine marge d'erreur difficile à quantifier. Par ailleurs, nous observons comment ce marquage reste inférieur à une moyenne sans doute nécessaire pour le développement de l'interaction en ce qui concerne l'évitement, la citation et l'imitation.

Par contre, l'expression affirmée des signes d'évaluation cognitive dans le cas de l'intégration, du développement et, surtout, de la différence, suggère un niveau d'évolution interactionnelle, donc langagière, important. Il s'agit bien sûr de probabilités mais cette orientation doit nous permettre de conforter le modèle d'analyse et d'interpréter au mieux les paroles ou intentions significatives communes dans les jeux de rôles improvisés.

En outre, vu le profil des (Ec) dans les différentes paroles ou intentions significatives communes, nous pouvons faire quelques hypothèses quant aux éventuelles apparitions des marqueurs d'évaluation cognitive pour chaque type de parole, bien qu'il s'agisse d'hypothèses encore très fragiles et issues d'une première interprétation du rôle possible de chaque marqueur en question.

- **L'évitement:** quelques marqueurs illustratifs de l'interlocuteur.
- **La citation:** quelques illustratifs déictiques, des signes opératoires et quelques quasi-linguistiques expressifs.
- **L'imitation:** presque tous les signes mais en quantité très limitée.
- **L'intégration:** presque tous les signes en quantité moyenne avec un peu moins de signes attribués au locuteur.
- **Le développement:** tous les signes et plus particulièrement les déictiques, les opératoires et les quasi-linguistiques expressifs en grande quantité.
- **La différence:** tous les marqueurs en grande quantité que ce soit des signes plus associés à priori à (L) comme les paraverbaux ou des marqueurs associés aux deux actants principaux.

B. La cohésion entre les marqueurs de commentaire empathique ou de justification et la typologie progressive de la parole ou intention significative commune

Nous avons vu comment les marqueurs d'évaluation cognitive vont de pair avec les degrés de participation et de coopération. En outre, nous savons que ce marquage représente un premier niveau de dramatisation dans son sens expressif, dans la mesure où les marqueurs illustratifs, paraverbaux ou quasi-linguistiques concernés correspondent à un nécessaire engagement expressif faisant appel à tous les canaux de la corporéité telle que nous l'avons définie dans la partie théorique. Cette expressivité facilite grandement l'évaluation cognitive tant dans le désir d'être compris que dans celui de comprendre.

Pour ce qui est de notre troisième et ultime niveau d'analyse et de vérification de la cohésion de la typologie de la parole ou intention significative commune, c'est-à-dire celui du commentaire ou de la justification, nous savons qu'il peut être relié au questionnement suivant: Qu'est-ce que nous en pensons?

Ce questionnement adapté à notre modèle d'analyse peut être subdivisé en quatre questions ou commentaires spontanés associés aux différents actants et que nous allons ensuite confronter à chaque mouvement de gestion de la parole afin de projeter les probabilités de commentaires ou justifications. Nous aurions donc:

- E1 = questionnement du locuteur quant au sentiment ou opinion de l'interlocuteur.
- E2 = commentaire de (I) en réponse au questionnement de (L).
- F1 = questionnement de (I) quant au sentiment ou opinion de (L).
- F2 = commentaire de (L) en réponse au questionnement de (I).
- G1 = commentaire spontané de (L).
- G2 = commentaire spontané de (I) en réaction au commentaire de (L).
- H1 = commentaire spontané de (I).
- H2 = commentaire spontané de (L) en réaction au commentaire de (I).

Toutefois, une question se pose par rapport à l'éventuelle équivalence des questionnements et des commentaires. Il est vrai que nous ne pouvons pas traiter de manière équivalente E1 et F1 quant à leur impact dans l'interaction. Cependant, nous

ne pouvons nier le rôle joué par l'initiative du questionnement afin d'obtenir un commentaire en ce qui concerne l'interaction, ses actants et leurs développements langagiers. En conséquence, nous proposons dans un premier temps de ne pas prendre en compte ces initiatives et leurs signes comme des commentaires a priori dans la mesure où le questionnement suggère un commentaire non exprimé de la part de celui qui sollicite l'autre.

Par ailleurs, rappelons que nous avons agi différemment quant aux signes pris en compte pour l'évaluation cognitive mais, dans ce cas, tous les signes participent du même processus, en l'occurrence, celui de la cognition. C'est ainsi donc que E1 et F1 n'entrent pas de plain-pied dans la catégorisation des marqueurs du commentaire ou de la justification mais sont pris en compte dans la dynamique du marquage amenant à ces commentaires ou justifications.

D'autre part, nous voyons une différence dans l'analyse des marqueurs possibles au sein des divers mouvements de gestion de la parole entre ceux de l'évaluation cognitive et ceux du commentaire. En effet, si pour les premiers nous nous sommes intéressés uniquement à la présence possible d'un marquage dans l'espace physique corroborant le caractère explicite de la problématique de la cognition, par contre, pour ce qui est du commentaire, nous voyons comment la nature même du signe prend de l'importance. C'est ainsi que l'expression de la compréhension ou de l'incompréhension est toujours sujette à provoquer des ressources de la continuité jusqu'à ce que l'évaluation cognitive devienne implicite avec les ressources de traitement.

Quant aux marqueurs du commentaire, la nature de ce commentaire va jouer un rôle fondamental dans la mesure où l'expression d'un commentaire négatif par rapport à ce qui est dit ou la manière de le dire n'a pas les mêmes répercussions en terme interactionnel qu'un commentaire positif. Or, précisément, les mouvements phatiques ou régulateurs de la gestion de la parole, base de notre modèle d'analyse, ouvrent des perspectives différentes quant à la nature des commentaires, d'où la nécessité de les analyser les uns après les autres et de voir les possibilités tant dans l'accord que dans le désaccord. Néanmoins, avant d'entreprendre cette analyse, il semble intéressant, tout comme nous l'avons fait pour le marquage de l'évaluation cognitive, d'explorer la relation entre les bases phatiques et régulatrices de la gestion de la parole ou intention

significative commune et les situations possibles quant au marquage de commentaire ou de justification (E1, E2, F1, F2, G1, G2, H1, H2).

- *La passation* semble tout à fait cohérente avec (E1) alors qu'elle est sans doute contradictoire avec (F2) dans la mesure où cela suppose une sollicitation antérieure. (G1) paraît tout à fait compatible avec un commentaire positif, par contre le commentaire négatif contredit la passation dans la mesure où le fait que (L) ne soit pas satisfait de ce qu'il dit ou de la manière de le dire, trouvera sa réponse dans un maintien plutôt que dans une passation. Quant à (H2), le commentaire positif de (I) contredit la passation vu qu'un commentaire positif encourage à poursuivre alors qu'un commentaire négatif pourra provoquer une réaction de passation par découragement ou par défi vis-à-vis de l'autre.

- *Le maintien* semble tout à fait cohérent avec (E1) dans la mesure où il requiert l'accord empathique de l'autre. (F2) se justifie aussi par le maintien qui peut requérir un commentaire sollicité par (I) tel un passe-droit pour maintenir la parole, commentaire qui peut être d'ailleurs positif ou négatif. (G1) illustre un type de marqueurs qui peut être présent par rapport au maintien dans la mesure où il vient renforcer ce dernier au moyen d'un commentaire positif ou négatif. Enfin, (H2) peut aussi apparaître tant pour réagir à un commentaire positif qui encourage le maintien que dans le cas d'un commentaire négatif qui sollicite une justification au maintien donc un commentaire en écho.

- *L'invitation à continuer* permet (E2) dans un commentaire en réponse à une sollicitation de commentaire de la part de (L). Toutefois, l'invitation à continuer, de par son caractère de passe-droit, semble uniquement cohérente avec un commentaire positif dans la mesure où le commentaire négatif obligerait à une autre justification à travers une candidature à même d'exposer le désaccord. Pour (F1), l'invitation à continuer va bien de pair avec la sollicitation à commenter ce qui est dit ou la manière de le dire. Pour ce qui est de (G2), la réaction à un commentaire spontané de (L) est possible mais uniquement cohérente dans un cas de réaction positive tant pour un commentaire positif que négatif de (L). En effet, si (L) marque un commentaire positif, la réaction négative est contradictoire avec l'invitation à continuer. Si le commentaire marqué par (L) est négatif, l'invitation permet à (L) de se reprendre,

d'approfondir, alors que la réaction négative est possible aussi. Enfin, pour (H1), cela est valable pour un commentaire spontané positif car si ce dernier est négatif, nous avons une contradiction avec l'invitation à continuer.

- *La candidature*, dans les deux cas de commentaire positif et négatif, (E2) est tout à fait possible tant pour exprimer la continuité dans la parole que le désaccord. Pour (F1), le questionnement est totalement contradictoire avec la candidature à la parole et, en ce qui concerne (G2), la réaction positive ou négative à un commentaire spontané positif ou négatif de (L) est tout à fait compatible avec la candidature. Quant à (H1), le commentaire positif ou négatif spontané peut aller de pair avec la candidature, tant pour renforcer ce qui est dit que pour marquer le désaccord et l'affirmer à travers la parole.

Voyons donc maintenant, mouvement après mouvement, les probabilités de commentaires pour chaque type de parole ou intention significative commune, comptabilisant uniquement les commentaires possibles et non les questionnements amenant à d'éventuels commentaires.

*** *L'évitement***

. Pour le mouvement n°08 (**Ipp, Iri, Ipp**):

- (E1) = (oui) --> E2(+) = oui
- (E1) = (oui) --> E2(-) = non
- (F1) = (oui) --> F2(+) = oui
- (F1) = (oui) --> F2(-) = non
- G1(+) = oui --> G2(+) = oui
- G1(+) = oui --> G2(-) = non
- G1(-) = non --> G2(+) = non
- G1(-) = non --> G2(-) = non
- H1(+) = oui --> H2(+) = oui
- H1(+) = oui --> H2(-) = non
- H1(-) = non --> H2(+) = non
- H1(-) = non --> H2(-) = non

Nous avons donc dans ce mouvement 8 marqueurs possibles sur un total de 20 situations de marquage possibles. D'où un taux de probabilité quant à l'apparition de marqueurs au sein de ce mouvement: $P(Ce) = 40 \%$

. Pour le mouvement n°16 (**Iri, Ipp, Iri**):

- (E1) = (oui) --> E2(+) = oui
- (E1) = (oui) --> E2(-) = non
- (F1) = (oui) --> F2(+) = oui
- (F1) = (oui) --> F2(-) = non
- G1(+) = oui --> G2(+) = oui
- G1(+) = oui --> G2(-) = non
- G1(-) = non --> G2(+) = non
- G1(-) = non --> G2(-) = non
- H1(+) = oui --> H2(+) = oui
- H1(+) = oui --> H2(-) = non
- H1(-) = non --> H2(+) = non
- H1(-) = non --> H2(-) = non

D'où: $P(Ce) = 8/20 = 40 \%$

En conclusion, nous voyons comment la probabilité de marquage de commentaire ou de justification pour la parole ou intention significative d'évitement est de 40 %.

*** La citation**

. Pour le mouvement n°07 (**Ipp, Iri, Ipm**):

- (E1) = (oui) --> E2(+) = oui
- (E1) = (oui) --> E2(-) = non
- (F1) = (oui) --> F2(+) = oui
- (F1) = (oui) --> F2(-) = oui
- G1(+) = oui --> G2(+) = oui
- G1(+) = oui --> G2(-) = non
- G1(-) = non --> G2(+) = non
- G1(-) = non --> G2(-) = non

- H1(+) = oui --> H2(+) = oui

- H1(+) = oui --> H2(-) = oui

- H1(-) = non --> H2(+) = non

- H1(-) = non --> H2(-) = non

D'où: $P(Ce) = 10/20 = 50 \%$

. Pour le mouvement n°15 (**Iri, Ipp, Irc**):

- (E1) = (oui) --> E2(+) = oui

- (E1) = (oui) --> E2(-) = oui

- (F1) = (oui) --> F2(+) = oui

- (F1) = (oui) --> F2(-) = non

- G1(+) = oui --> G2(+) = oui

- G1(+) = oui --> G2(-) = oui

- G1(-) = non --> G2(+) = non

- G1(-) = non --> G2(-) = non

- H1(+) = oui --> H2(+) = oui

- H1(+) = oui --> H2(-) = non

- H1(-) = non --> H2(+) = non

- H1(-) = non --> H2(-) = non

D'où: $P(Ce) = 10/20 = 50 \%$

En conséquence, la probabilité de marquage de commentaire ou de justification dans la parole ou intention significative de citation est de 50 %.

*** *L'imitation***

. Pour le mouvement n°04 (**Ipm, Iri, Ipp**):

- (E1) = (non) --> E2(+) = non

- (E1) = (non) --> E2(-) = non

- (F1) = (oui) --> F2(+) = oui

- (F1) = (oui) --> F2(-) = non

- G1(+) = oui --> G2(+) = oui

- G1(+) = oui --> G2(-) = non

- $G1(-) = \text{oui} \rightarrow G2(+) = \text{oui}$
- $G1(-) = \text{oui} \rightarrow G2(-) = \text{non}$
- $H1(+) = \text{oui} \rightarrow H2(+) = \text{oui}$
- $H1(+) = \text{oui} \rightarrow H2(-) = \text{non}$
- $H1(-) = \text{non} \rightarrow H2(+) = \text{non}$
- $H1(-) = \text{non} \rightarrow H2(-) = \text{non}$

D'où: $P(\text{Ce}) = 10/20 = 50 \%$.

. Pour le mouvement n°12 (**Irc, Ipp, Iri**):

- $(E1) = (\text{non}) \rightarrow E2(+) = \text{non}$
- $(E1) = (\text{non}) \rightarrow E2(-) = \text{non}$
- $(F1) = (\text{oui}) \rightarrow F2(+) = \text{oui}$
- $(F1) = (\text{oui}) \rightarrow F2(-) = \text{non}$
- $G1(+) = \text{oui} \rightarrow G2(+) = \text{oui}$
- $G1(+) = \text{oui} \rightarrow G2(-) = \text{non}$
- $G1(-) = \text{non} \rightarrow G2(+) = \text{non}$
- $G1(-) = \text{non} \rightarrow G2(-) = \text{non}$
- $H1(+) = \text{oui} \rightarrow H2(+) = \text{oui}$
- $H1(+) = \text{oui} \rightarrow H2(-) = \text{non}$
- $H1(-) = \text{oui} \rightarrow H2(+) = \text{oui}$
- $H1(-) = \text{oui} \rightarrow H2(-) = \text{non}$

D'où: $P(\text{Ce}) = 10/20 = 50 \%$.

. Pour le mouvement n°05 (**Ipp, Irc, Ipm**):

- $(E1) = (\text{oui}) \rightarrow E2(+) = \text{oui}$
- $(E1) = (\text{oui}) \rightarrow E2(-) = \text{oui}$
- $(F1) = (\text{non}) \rightarrow F2(+) = \text{non}$
- $(F1) = (\text{non}) \rightarrow F2(-) = \text{non}$
- $G1(+) = \text{oui} \rightarrow G2(+) = \text{oui}$
- $G1(+) = \text{oui} \rightarrow G2(-) = \text{oui}$
- $G1(-) = \text{non} \rightarrow G2(+) = \text{non}$
- $G1(-) = \text{non} \rightarrow G2(-) = \text{non}$

- H1(+) = oui --> H2(+) = oui

- H1(+) = oui --> H2(-) = oui

- H1(-) = oui --> H2(+) = oui

- H1(-) = oui --> H2(-) = oui

D'où: $P(Ce) = 14/20 = 70 \%$.

. Pour le mouvement n°13 (**Iri, Ipm, Irc**):

- (E1) = (non) --> E2(+) = non

- (E1) = (non) --> E2(-) = non

- (F1) = (oui) --> F2(+) = oui

- (F1) = (oui) --> F2(-) = oui

- G1(+) = oui --> G2(+) = oui

- G1(+) = oui --> G2(-) = oui

- G1(-) = oui --> G2(+) = oui

- G1(-) = oui --> G2(-) = oui

- H1(+) = oui --> H2(+) = oui

- H1(+) = oui --> H2(-) = oui

- H1(-) = non --> H2(+) = non

- H1(-) = non --> H2(-) = non

D'où: $P(Ce) = 14/20 = 70 \%$.

Nous avons donc une moyenne pour tous les mouvements de la parole ou intention significative d'imitation égale à $P(Ce) = 60 \%$

*** L'intégration**

. Pour le mouvement n°06 (**Ipp, Irc, Ipp**):

- (E1) = (oui) --> E2(+) = oui

- (E1) = (oui) --> E2(-) = oui

- (F1) = (non) --> F2(+) = non

- (F1) = (non) --> F2(-) = non

- G1(+) = oui --> G2(+) = oui

- G1(+) = oui --> G2(-) = oui

- $G1(-) = \text{non} \rightarrow G2(+) = \text{non}$
- $G1(-) = \text{non} \rightarrow G2(-) = \text{non}$
- $H1(+) = \text{oui} \rightarrow H2(+) = \text{oui}$
- $H1(+) = \text{oui} \rightarrow H2(-) = \text{non}$
- $H1(-) = \text{oui} \rightarrow H2(+) = \text{oui}$
- $H1(-) = \text{oui} \rightarrow H2(-) = \text{non}$

D'où $P(\text{Ce}) = 12/20 = 60 \%$.

. Pour le mouvement n°14 (**Iri, Ipm, Iri**):

- $(E1) = (\text{non}) \rightarrow E2(+) = \text{non}$
- $(E1) = (\text{non}) \rightarrow E2(-) = \text{non}$
- $(F1) = (\text{oui}) \rightarrow F2(+) = \text{oui}$
- $(F1) = (\text{oui}) \rightarrow F2(-) = \text{oui}$
- $G1(+) = \text{oui} \rightarrow G2(+) = \text{oui}$
- $G1(+) = \text{oui} \rightarrow G2(-) = \text{non}$
- $G1(-) = \text{oui} \rightarrow G2(+) = \text{oui}$
- $G1(-) = \text{oui} \rightarrow G2(-) = \text{non}$
- $H1(+) = \text{oui} \rightarrow H2(+) = \text{oui}$
- $H1(+) = \text{oui} \rightarrow H2(-) = \text{oui}$
- $H1(-) = \text{non} \rightarrow H2(+) = \text{non}$
- $H1(-) = \text{non} \rightarrow H2(-) = \text{non}$

D'où: $P(\text{Ce}) = 12/20 = 60 \%$.

. Pour le mouvement n°03 (**Ipm, Iri, Ipm**):

- $(E1) = (\text{non}) \rightarrow E2(+) = \text{non}$
- $(E1) = (\text{non}) \rightarrow E2(-) = \text{non}$
- $(F1) = (\text{oui}) \rightarrow F2(+) = \text{oui}$
- $(F1) = (\text{oui}) \rightarrow F2(-) = \text{oui}$
- $G1(+) = \text{oui} \rightarrow G2(+) = \text{oui}$
- $G1(+) = \text{oui} \rightarrow G2(-) = \text{non}$
- $G1(-) = \text{oui} \rightarrow G2(+) = \text{oui}$
- $G1(-) = \text{oui} \rightarrow G2(-) = \text{non}$

- H1(+) = oui --> H2(+) = oui

- H1(+) = oui --> H2(-) = oui

- H1(-) = non --> H2(+) = non

- H1(-) = non --> H2(-) = non

D'où: $P(Ce) = 12/20 = 60 \%$.

. Pour le mouvement n°11 (**Irc, Ipp, Irc**):

- (E1) = (oui) --> E2(+) = oui

- (E1) = (oui) --> E2(-) = oui

- (F1) = (non) --> F2(+) = non

- (F1) = (non) --> F2(-) = non

- G1(+) = oui --> G2(+) = oui

- G1(+) = oui --> G2(-) = oui

- G1(-) = non --> G2(+) = non

- G1(-) = non --> G2(-) = non

- H1(+) = oui --> H2(+) = oui

- H1(+) = oui --> H2(-) = non

- H1(-) = oui --> H2(+) = oui

- H1(-) = oui --> H2(-) = non

D'où: $P(Ce) = 12/20 = 60 \%$.

En conséquence, nous avons une probabilité moyenne de marquage de commentaire ou de justification pour la parole ou intention significative d'intégration qui est globalement de 60 %.

*** *Le développement***

. Pour le mouvement n°02 (**Ipm, Irc, Ipp**):

- (E1) = (non) --> E2(+) = non

- (E1) = (non) --> E2(-) = non

- (F1) = (non) --> F2(+) = non

- (F1) = (non) --> F2(-) = non

- G1(+) = oui --> G2(+) = oui
- G1(+) = oui --> G2(-) = oui
- G1(-) = oui --> G2(+) = oui
- G1(-) = oui --> G2(-) = oui
- H1(+) = oui --> H2(+) = oui
- H1(+) = oui --> H2(-) = non
- H1(-) = oui --> H2(+) = oui
- H1(-) = oui --> H2(-) = non

D'où: $P(Ec) = 14/20 = 70 \%$.

. Pour le mouvement n°10 (**Irc, Ipm, Iri**):

- (E1) = (non) --> E2(+) = non
- (E1) = (non) --> E2(-) = non
- (F1) = (non) --> F2(+) = non
- (F1) = (non) --> F2(-) = non
- G1(+) = oui --> G2(+) = oui
- G1(+) = oui --> G2(-) = non
- G1(-) = oui --> G2(+) = oui
- G1(-) = oui --> G2(-) = non
- H1(+) = oui --> H2(+) = oui
- H1(+) = oui --> H2(-) = oui
- H1(-) = oui --> H2(+) = oui
- H1(-) = oui --> H2(-) = oui

D'où: $P(Ce) = 14/20 = 70 \%$.

En conséquence, nous avons une probabilité moyenne de marquage de commentaire ou de justification dans la parole ou intention significative de développement de l'ordre de 70 %.

*** La différence**

. Pour le mouvement n°01 (**Ipm, Irc, Ipm**):

- (E1) = (non) --> E2(+) = non
- (E1) = (non) --> E2(-) = non

- (F1) = (non) --> F2(+) = non
- (F1) = (non) --> F2(-) = non
- G1(+) = oui --> G2(+) = oui
- G1(+) = oui --> G2(-) = oui
- G1(-) = oui --> G2(+) = oui
- G1(-) = oui --> G2(-) = oui
- H1(+) = oui --> H2(+) = oui
- H1(+) = oui --> H2(-) = oui
- H1(-) = oui --> H2(+) = oui
- H1(-) = oui --> H2(-) = oui

D'où: $P(Ce) = 16/20 = 80 \%$.

. Pour le mouvement n°09 (**Irc, Ipm, Irc**):

- (E1) = (non) --> E2(+) = non
- (E1) = (non) --> E2(-) = non
- (F1) = (non) --> F2(+) = non
- (F1) = (non) --> F2(-) = non
- G1(+) = oui --> G2(+) = oui
- G1(+) = oui --> G2(-) = oui
- G1(-) = oui --> G2(+) = oui
- G1(-) = oui --> G2(-) = oui
- H1(+) = oui --> H2(+) = oui
- H1(+) = oui --> H2(-) = oui
- H1(-) = oui --> H2(+) = oui
- H1(-) = oui --> H2(-) = oui

D'où: $P(Ce) = 16/20 = 80 \%$.

En conséquence, nous avons une possibilité de marquage de commentaire ou de justification dans la parole ou intention significative de différence de l'ordre de 80 %.

En conclusion, nous voyons comment nous retrouvons une grande cohésion dans la progression des probabilités d'apparition des marqueurs de commentaire ou de

justification par rapport à notre typologie de la parole ou intention significative commune. Il est vrai que les pourcentages de l'imitation et de l'intégration sont comparables mais cela n'est pas pour nous surprendre dans la mesure où les marqueurs de commentaire répondent à une dynamique de participation qualitative plus que de coopération et qu'en ce qui concerne la participation ces deux paroles communes connaissent une dynamique parallèle ou pour le moins symétrique.

Le modèle tel que nous l'avons élaboré possède donc sa cohésion, cohésion qui se base sur les mouvements sélectionnés pour chaque parole, mouvements que nous devons étudier dans chaque jeu de rôle improvisé pour détecter et vérifier par la suite le type de marqueurs utilisés par les actants puis voir comment se mettent en place les ressources de la continuité en relation avec ces marqueurs. Tout comme pour le marquage de l'évaluation cognitive, nous allons terminer par des hypothèses concernant le type de marqueurs qui pourraient apparaître dans chaque type de parole ou intention significative commune.

Globalement, nous pourrions observer la distribution de signes suivante:

- ***L'évitement***: des marqueurs quasi-linguistiques d'injures ou expressifs.
- ***La citation***: des marqueurs quasi-linguistiques expressifs ou d'injures éventuellement.
- ***L'imitation***: des marqueurs conatifs et quasi-linguistiques expressifs.
- ***L'intégration***: des marqueurs conatifs, quasi-linguistiques expressifs et quelques expressifs faciaux.
- ***Le développement***: des conatifs, des expressifs faciaux et quelques postures expressives.
- ***La différence***: de nombreux expressifs faciaux et postures expressives.

Il nous reste à nous lancer dans l'étude détaillée et l'analyse la plus précise possible des enregistrements des jeux de rôles improvisés que nous avons filmés à plusieurs reprises et vérifier toutes ces hypothèses tout en étant attentifs à de nouvelles découvertes.

Quatrième Partie

PROTOCOLE, OBSERVATIONS ET ANALYSES

CHAPITRE 9

LE PROTOCOLE D' EXPERIMENTATION

9.0. Introduction

Dans l'ensemble, notre approche peut être considérée comme une approche d'inspiration ethnographique dans la mesure où elle projette d'explorer certaines régularités et les idiosyncrasies des interactions développées sous la forme de jeux de rôles improvisés. Par ailleurs, le concept de continuité des ressources permet d'aborder le groupe d'actants comme une véritable communauté socio - langagière, communauté dont la culture et la langue maternelles sont différentes de celles de la langue cible et qui développe précisément un système intermédiaire, un langage intermédiaire, reflet d'un moment de leur apprentissage et qui se base sur les ressources de la continuité dans l'interaction orale de face-à-face.

Dans le cas concret qui nous occupe, tous les actants ont l'espagnol comme langue originale mais avec des différences culturelles vu que certains viennent d'Argentine, de Cuba ou encore de diverses régions de la péninsule ibérique.

Si nous avons opté pour l'élaboration de certaines hypothèses, notre recherche maintient une attitude de découverte de faits nouveaux à l'image du travail ethnographique. En fait, nous avons décidé de mener cette étude de la manière la plus complète possible, nous appuyant ainsi d'un côté sur une macroanalyse avec toutes

ses conséquences et, d'un autre côté, sur une microanalyse susceptible de remettre en cause totalement la réflexion développée auparavant et ses hypothèses.

C'est ainsi qu'une fois la macroanalyse terminée et les hypothèses d'observation les plus précises possibles mises en avant, le jeu de rôle étant envisagé comme une interaction orale de face-à-face, il semble logique de s'appliquer à l'observer avec la méthode propre aux études interactionnelles, en l'occurrence celle micro - analytique. Sur le terrain qui nous occupe, une telle approche micro - analytique s'impose donc. A ce propos, le terrain en question n'étant pas un laboratoire sinon une salle de classe dans une université, il nous faut travailler les observations de la façon la plus légère possible, ce qui implique l'utilisation d'un matériel qui ne soit pas lourd et imposant.

Par ailleurs, l'objet d'étude impose un enregistrement d'images susceptibles d'être analysées dans le détail et avec la plus grande précision. Or, la vidéo est un système incomparable pour ce genre de choses, a fortiori lorsque nous envisageons une étude simultanée du visuel et de l'acoustique.

Néanmoins, l'usage d'instruments audiovisuels n'est pas toujours facile à adopter sur un terrain comme celui qui nous concerne. En effet, leur présence peut altérer certains comportements des actants et, de fait, nous avons observé certaines difficultés pour quelques actants lors des premiers enregistrements. Cependant, le travail en parallèle lors d'ateliers de communication orale ainsi que les premiers essais dépassés, ces altérations ont eu tendance à disparaître à tel point que certains étudiants un peu réticents au début se sont convertis en actants les plus motivés pendant les enregistrements des dernières séances. De toutes manières, vu notre projet et notre modèle d'analyse, les observations à l'oeil nu avec prises de notes immédiates et discrètes se révèlent sinon impossibles en tout cas très compliquées. En effet, un tel procédé repose totalement sur les perceptions immédiates de l'observateur qui peuvent être conditionnées par des facteurs externes à la situation.

Nous aurons l'occasion de revenir sur cette question par la suite lorsque nous parlerons du matériau d'analyse mais, d'ores et déjà, il faut souligner les énormes avantages de la permanence de l'échantillon grâce à la vidéo. C'est ainsi que nous avons la possibilité de visionner à nouveau n'importe quel extrait le nombre de fois que nous voulons, celle de le transcrire et même de le reproduire si le besoin s'en fait sentir. L'arrêt sur

image et la saisie de cette image est une autre possibilité de même que celle de partager ces images avec d'autres chercheurs afin que l'analyse devienne la plus objective possible, sans oublier bien sûr leur utilisation à des fins pédagogiques comme nous le verrons dans la partie finale de cette étude.

Quant au matériel utilisé à l'occasion des observations, nous avons filmé avec deux caméras digitales, de caractère semi - professionnel, chacune des caméras ayant pour objectif l'enregistrement d'un actant. En fait, lors d'une première vague de filmage, nous avons utilisé ma caméra digitale, légère et de type commerciale d'un côté et, de l'autre, une caméra un peu plus lourde et plus sophistiquée du département de communication audiovisuelle de l'Université Carlos III de Madrid. C'est alors que le premier montage effectué nous a révélé une différence de qualité d'enregistrement qui nous a amené à opter pour deux caméras du département précité lors des filmages suivants.

La nécessaire utilisation de deux caméras a été mise en avant lors de la conclusion du Rapport/projet de DEA et de nouveaux filmages avec une seule caméra en 2003 et 2004 nous ont confirmé dans cette nécessité, dans la mesure où la caméra seule est insuffisante pour capter tous les signes qui nous intéressent et, a fortiori, pour les deux actants de manière simultanée. En effet, notre idée correspond à une analyse simultanée des signes chez les actants grâce au montage postérieur des images en parallèle afin de pouvoir observer la chronologie des signes dans le temps réel. A ce propos, nous avons choisi finalement de travailler sur des jeux de rôles improvisés mettant en interaction deux actants pour des raisons d'efficacité mais aussi d'adaptation au modèle théorique sur lequel nous nous appuyons.

En effet, malgré quelques ouvertures sur une éventuelle piste triadique lors de recherches précédentes, la réflexion de E. Goffman, privilégiant le traitement de la conversation à deux sur celui de la conversation à trois, nous a convaincu du peu d'intérêt pour le moment d'une approche de ce type. Les deux actants interagissent alors au sein d'un groupe d'actants comme intervenants momentanés, chaque actant étant susceptible d'intervenir à tout instant. D'ailleurs, les actants ont participé totalement au processus de filmage, se passant la caméra quand ils le souhaitaient. Il

faut rappeler que notre approche donne toute sa valeur à la notion de groupe, en tant qu'entité plutôt homogène et travaillant à un projet commun où la participation et la coopération de chacun bénéficient à l'ensemble.

9.1. Les différents groupes d'actants, leurs niveaux et leurs préparations

L'expérience a été menée au sein de l'Université Carlos III de Madrid, en Espagne, et a concerné deux facultés dans la mesure où je fais partie de la faculté des Lettres et Sciences Humaines ("Humanidades") et que mon travail se développe pour des étudiants en Licence de Tourisme au sein de la Faculté des Sciences Juridiques et Sociales ("Ciencias Jurídicas y Sociales"), la première faculté étant située à Getafe, au sud de Madrid, et la seconde ayant son campus à Colmenarejo, à l'ouest de la capitale espagnole. Globalement, il s'agit d'étudiants venant d'horizons divers quant à la géographie espagnole auxquels se joignent une poignée d'étudiants d'origine sud-américaine ou d'Amérique Centrale.

Quant au niveau socio-économique, il est plutôt moyen tirant légèrement vers le haut. Les étudiants en Tourisme ont un programme d'étude qui les amène à étudier le français en deuxième année avec un cours de niveau moyen, devant donc en principe les voir passer d'un niveau moyen faible ou faux débutant à un véritable niveau moyen en deux semestres regroupant un total de plus ou moins 80 heures de cours théorico - pratiques auxquels viennent s'ajouter des heures de tutorat selon les nécessités des étudiants.

En fait, les trois dernières années (2002-2003, 2003-2004, 2004-2005) ont été assez compliquées dans la mesure où une grande partie des étudiants arrivaient en deuxième année d'études avec un niveau débutant. En conséquence, depuis un an et demi, la Faculté des Sciences Humaines et le Centre de Langues intégré à cette faculté ont mis en place un système de bourses et de cours afin de permettre aux étudiants d'arriver à un niveau minimum en langue française au début de la deuxième année de la Licence de Tourisme. Il semble que l'année 2005-2006 devrait enfin commencer sans étudiant débutant.

Pour ce qui est des années de notre recherche pratique, en l'occurrence 2003-2004 et 2004-2005, nous avons pu faire deux groupes de niveaux différents, le premier intégrant les étudiants débutants ou quasi-débutants et le second groupe avec le reste des étudiants.

Dans la perspective de cette étude, nous avons filmé les étudiants en 2003-2004 afin d'avoir déjà des éléments d'observation. Un tel filmage s'est avéré avec le temps et la progression de notre recherche théorique de plus en plus intéressant dans la mesure où nous avons travaillé en 2003-2004 avec une perspective pédagogique qui ne prenait pas encore en compte la continuité des ressources et qui donc obligeait les étudiants à utiliser exclusivement la langue cible. C'est ainsi que notre propre évolution pédagogique nous permettait de mettre à l'épreuve notre nouvelle approche dans une comparaison entre jeux de rôles improvisés d'une année sur l'autre, comparaison entre interactions modalisées et interactions fabriquées. Malheureusement, cela s'est avéré impossible pour des raisons techniques objectives. En effet, pendant l'année 2003-2004, nous avons filmé les actants avec une seule caméra et, en outre, il s'agissait de ma caméra digitale commerciale avec ses limites techniques évidentes. En conséquence, plutôt que de réaliser une observation et une analyse imprécises, nous avons préféré renoncer momentanément à cette étude comparative, dans la mesure aussi où les observations quant au modèle d'analyse sont déjà nombreuses et importantes. Nous nous proposons de réaliser une telle étude comparative dans un futur proche, vu son grand intérêt pour le développement didactique des interactions orales sur le terrain de l'apprentissage d'une langue étrangère.

Pour en revenir à notre situation de départ lors de l'année 2004-2005, nous avons eu deux groupes, un groupe de 25 étudiants inscrits avec niveau débutant ou très faible et un groupe de 24 étudiants inscrits avec un niveau plus avancé et peu homogène. Il s'agit d'étudiants inscrits sur les listes de l'Université mais un certain nombre d'entre eux ne vont jamais aux cours pour des raisons professionnelles ou autres de telle sorte que si nous prenons seulement en compte les étudiants venant régulièrement en cours, nous avons eu cette année 19 étudiants dans le premier groupe et 21 dans le second, ce qui correspond à un nombre maximum pour développer un cours de type communicatif.

Pour ce qui est du premier groupe, groupe sur lequel se sont concentrées nos observations, il était évident que nous devions partir une fois de plus du niveau le plus bas, avec cependant la ferme volonté d'intensifier nos efforts afin qu'ils aient le plus tôt possible certaines bases quant aux connaissances. Notre méthodologie comprend des cours assez théoriques mêlant des activités de recherche et de construction des connaissances en groupes et des activités communicatives de compréhension et d'interaction orales en individuel ou en groupes de tailles diverses. En parallèle, nous avons développé un projet d'innovation pédagogique permettant aux étudiants d'alterner des ateliers en laboratoire informatique avec un autre professeur et des ateliers de communication orale avec moi. Ces derniers ateliers sont distribués de manière régulière tout au long de l'année et ont permis de travailler un grand nombre d'activités de préparation et de remédiation quant à la communication orale au sein du groupe et au niveau individuel. Les ateliers mêlent des activités pratiques et des activités plus réflexives quant à la démarche utilisée. Nous reviendrons plus en détails sur ces ateliers lorsque nous évoquerons les perspectives didactiques suite aux résultats des observations et analyses effectuées.

Enfin, il faut signaler que les séances de jeux de rôles filmées ont commencé à la fin du premier semestre (février/mars 2005), après 40 heures de cours et d'ateliers, lorsque les étudiants avaient acquis un petit niveau minimum langagier et culturel et que le travail d'osmose au niveau du groupe commençait à porter ses fruits en termes de participation et de coopération.

9.2. Les jeux de rôles improvisés et leurs critères de réalisation

Les jeux de rôles improvisés consistaient en des situations de rencontres et de conversations informelles à partir d'un déclencheur tiré au sort par les actants quelques secondes avant de commencer. Au-delà du déclencheur, la situation dépendait des actants/improvisateurs. Il aurait été contradictoire de demander aux actants d'improviser et de ne pas les laisser libres de la matière en grande partie. Par ailleurs, laisser les actants sans aucune idée avant de commencer à jouer semblait difficile au niveau d'apprentissage et d'acquisition où ils se trouvaient. Nous avons donc adopté

une décision intermédiaire correspondant à la phase du processus où nous nous trouvons, privilégiant la réalité du groupe et de son apprentissage sur l'aspect purement expérimental. De plus, il ne faut pas oublier que les situations ne sont que des prétextes et relèvent du secondaire car c'est le jeu autour, à travers et avec le langage qui prédomine. De fait, toute situation imposante induit un langage déterminé, une recherche d'énoncés satisfaisants qui freine le processus d'acquisition du langage en apprentissage. Il en est de même pour les personnages. En effet, la spécialisation en rôles/personnages peut conduire rapidement vers la stéréotypie du jeu et du langage qui finit rapidement dans la répétition et les lieux communs. En conséquence, nous avons opté momentanément pour une dramatisation légère s'appuyant sur des rôles/personnes plus que sur des rôles/personnages dans la mesure où cette dramatisation et son expression sont déjà fortement prégnantes à travers le prisme de l'oralité différente et progressive, d'où une présence d'altérité conséquente. Une telle approche a permis d'éviter tout volontarisme dans l'identification et, ainsi, de fomenter le développement d'un jeu conservant une certaine distanciation à même de favoriser l'improvisation et le temps réel.

Quant aux déclencheurs, ils étaient tout simplement en relation avec le processus d'apprentissage et le programme établi mais sans entrer dans le détail des situations.

Ils consistaient en les 7 messages suivants:

- 1) "Vous rencontrez une personne pour la première fois, vous vous présentez et vous faites connaissance réciproquement ... etc."
- 2) "Vous saluez une personne connue et vous lui proposez quelque chose. Cette personne réagit à sa manière, propose ou pas quelque chose à son tour ... etc."
- 3) "Vous rencontrez une personne connue et vous parlez ensemble d'une tierce personne ou autre chose que vous caractérisez ensemble en accord ou en désaccord ... etc."
- 4) "Vous rencontrez une personne connue et vous vous faites des commentaires réciproques sur les vêtements, tenues ou autre chose...etc."
- 5) "Vous rencontrez une personne connue et vous échangez vos impressions sur la nourriture, les plats aimés ou pas ... etc."

- 6) "Vous rencontrez une personne inconnue et vous parlez réciproquement de votre ville, votre quartier, votre pays, vos centres d'intérêts ...etc."
- 7) "Vous rencontrez une personne peu connue et vous échangez vos goûts sur beaucoup de choses: le cinéma, la télévision, les vacances ... etc."

A ces 7 messages, nous avons ajouté la tentative non obligatoire d'insérer une petite histoire, anecdote, récit de fait divers, lors de la deuxième séance de filmage à la fin du cours annuel. La plupart ont raconté quelque chose et ce déclencheur supplémentaire semble avoir motivé particulièrement les étudiants.

Comme nous le voyons, le degré d'improvisation n'était certes pas celui d'une improvisation totale mais le caractère imprévu de l'interaction a été conservé de même que les caractéristiques du temps réel.

Pour ce qui est de la durée des jeux de rôles improvisés, il s'agit sans aucun doute d'un critère à prendre en compte vu d'autant plus le niveau d'apprentissage des actants. En effet, dans la situation particulière des jeux de rôles improvisés filmés, nous pouvons considérer la durée comme un critère d'évaluation, a fortiori si les actants n'ont pas de consigne limitant le temps. La durée d'interaction est importante et elle met particulièrement en relief tant le début que la fin du jeu de rôle improvisé. En effet, le commencement prend tout son sens dans cette activité puisqu'il illustre l'intention de départ de chaque actant dans la mesure où il doit se lancer à l'action, initier l'interaction par soi-même. Quant à la fin, c'est le moment le plus insaisissable de l'improvisation. L'interruption du processus est aussi imprévisible que son déroulement qualitatif, elle surprend toujours, jusqu'aux propres actants, qui se rendent subitement compte qu'il faut s'en tenir là, qu'est arrivé le moment d'interrompre le jeu de rôle, en attendant le suivant. C'est d'ailleurs un moment révélateur quant à la coordination entre les actants et il devient ainsi un critère d'évaluation pertinent, signe d'une centration et d'une coordination propices afin de percevoir le moment juste de l'interruption, à titre personnel et en commun.

9.3. Les conditions de filmage

Avant d'entrer dans les aspects techniques des différentes séances de filmage, il est intéressant de souligner que les actants ne pouvaient imiter ou répéter les jeux de rôles antérieurs dans la mesure où les déclencheurs n'étaient pas connus auparavant. C'était aussi la meilleure garantie pour qu'il n'y ait pas de phénomène de programmation consciente, de mémorisation de phrases toutes faites, exceptées les phrases rituelles de rencontre et d'au revoir.

Pour ce qui est du filmage en lui-même, nous avons commenté antérieurement l'utilisation de deux caméras et les raisons de cette utilisation. Par ailleurs, nous avons filmé dans la salle de cours habituelle qui est un espace assez vide avec juste quelques chaises accompagnées de tablettes pour écrire et le bureau du professeur que nous écartions lors de la pratique des jeux de rôles improvisés. Il s'agit donc d'un espace peu marqué par les symboles traditionnels de l'enseignement. Il faut dire que j'ai lutté à base de longues explications pédagogiques pour obtenir cette salle de manière permanente.

L'espace représentait donc un avantage de poids à l'heure de développer les jeux de rôles improvisés et de les filmer. Par contre, cette salle a un petit inconvénient dans la mesure où elle est orientée plein sud et qu'il s'agit d'une salle très lumineuse, d'où quelques petits problèmes de contre-jour apparus lors du visionnage et du montage filmé. De fait, quelques extraits des premiers filmages sont un petit peu moins nets que les autres. Nous avons rattrapé cette erreur au cours de la séance suivante en changeant l'orientation spatiale du rapport entre les actants improvisateurs et les actants du public. Il est vrai que, dès que les actants évoluaient plus dans l'espace, le risque du contre-jour pouvait apparaître de nouveau. Néanmoins, la qualité visuelle des montages simultanés est très bonne et nous pensons que peu de signes ont pu nous échapper à cause de ce contre-jour dans la mesure où l'ordinateur a pu effacer en partie les petits reflets de lumière du premier visionnage.

Pour la façon de filmer, nous nous sommes arrêtés aux nécessités en relation avec le projet d'étude et le modèle d'analyse. C'est ainsi qu'il était important de filmer le plus de face possible et d'en rester à un plan dit américain prenant l'actant de la taille

jusqu'au sommet du crâne tout en essayant de capter aussi les mouvements des bras et des mains vu leur rôle fondamental dans le développement des signes de la parole et de l'expression et, éventuellement, pour l'élaboration de ressources langagières de la continuité de l'ordre du kinésique/gestuel. Une telle consigne suppose le rejet de tout plan rapproché ou gros plan sur les visages par exemple comme nous l'avons fait pour le Rapport/projet de D. E. A. . En fait, la proximité des actants et la qualité du matériel utilisé rendaient caducs et peu nécessaires les gros plans en question. Il est vrai que certains étudiants qui filmaient ont oublié un peu la consigne du cadrage et que, à certains moments, les mains n'apparaissent pas à l'image. Mais, dans l'ensemble, le cadrage a été bien respecté tout au long des séances de filmage qui ont duré dans leur totalité plus de 1 heure et quart.

Une autre consigne était très importante à respecter, en l'occurrence celle concernant le démarrage antérieur des caméras par rapport au jeu des actants. En effet, vu le caractère déterminant des premiers signes de la parole ou intention significative commune, il était fondamental que les caméras se mettent à tourner avant que les actants commencent à improviser et à jouer. Cet aspect des enregistrements filmés m'a fait prendre conscience que notre travail était en quelque sorte plus proche d'un tournage cinématographique que d'une séance de théâtre filmé. En effet, nous avons appliqué les consignes d'un tournage avec une seule prise de vue. Nous donnions le top de départ pour les caméras puis, deux secondes après, celui pour les actants. Malgré cette dernière consigne, quelques départs ont été un peu coupés ou escamotés. En fait, les deux secondes de décalage entre caméras et actants étaient nécessaires dans la mesure où le montage avait tendance aussi à couper encore un tout petit peu le début du film. C'est ainsi que, pour le premier jeu de rôle transcrit et analysé, nous avons dû recourir au filmage d'origine et d'avant montage pour capter ou vérifier les premiers signes émis par les actants, dans la mesure où le montage simultané n'offre pas la première seconde du jeu de rôle improvisé.

Pour ce qui est du son, la qualité est plutôt bonne vu que les deux caméras prêtées par le Département de Communication audiovisuelle de l'Université possèdent un micro

sur le dessus, en plus de l'écran liquide qui permet de contrôler à tout moment ce que nous sommes en train de filmer.

Enfin, il faut signaler un problème qui est survenu lors de la deuxième séance de filmage. En effet, les caméras étant prêtées, nous n'avons pas cru nécessaire de vérifier la vitesse à laquelle elles étaient programmées. Or, l'une des deux se trouvait programmée à une vitesse supérieure à l'autre, ce qui ne porte à aucune conséquence quant à la qualité de filmage mais qui, par contre, entraîne une consommation de la cassette d'enregistrement beaucoup plus rapide. Finalement, il a été impossible de filmer les deux actants lors des deux derniers jeux de rôles improvisés. De toutes manières, nous étions déjà en possession d'une grande quantité de jeux de rôles filmés puisque nous avons filmé en tout 26 interactions en deux séances, chacune en fin de semestre (février/mars et fin mai/début juin), un échantillon donc plutôt conséquent dans lequel nous avons pu extraire sans problème le matériau nécessaire afin de mener les observations et les analyses envisagées pour cette étude et qui, sans doute, pourra être utile dans le futur pour de nouvelles recherches.

CHAPITRE 10

LE MATERIAU D' ANALYSE

10.0. Introduction

Nous avons suggéré dans le chapitre antérieur que les conditions de filmage et la qualité de l'enregistrement qui en résulte déterminent fortement la validité du matériau recueilli. En effet, notre modèle d'analyse s'appuie sur des observations et des relevés très précis nécessitant des conditions optimales de perception des signes verbaux, acoustiques et kinésiques/gestuels. A ce propos, si la qualité du matériel de filmage, tant au niveau sonore que visuel, est d'une grande importance, il ne faut pas sous-estimer l'importance du matériel informatique afin de recueillir et d'éditer les informations audio-visuelles et écrites dans les meilleures conditions. C'est ainsi que nous avons dû acheter un nouvel ordinateur afin de pouvoir travailler l'analyse des montages filmés dans des conditions optimales vu les exigences de notre étude. En effet, de nombreux signes doivent non seulement être captés mais également suffisamment lisibles afin de déterminer leur sens étant donné l'éventuelle polysémie de nombre de ces signes dans leur première perception. C'est ainsi qu'il est fondamental par exemple de déterminer avec précision si un signe marque la gestion de la parole ou une évaluation cognitive ou encore un commentaire expressif de justification et il est parfois nécessaire d'observer en détails le signe en question, de le repasser plusieurs fois et même au ralenti. Les mimiques et les regards posent ainsi de

nombreux problèmes d'interprétation, d'où le besoin de travailler avec des outils certes légers mais sans aucun doute de grande qualité technique.

Une fois souligné le caractère vital pour l'analyse d'une bonne qualité d'enregistrement, il faut néanmoins rappeler que nous travaillons dans le cadre d'un projet de recherche dont le but est d'être applicable sur le terrain de l'apprentissage oral et interactif d'une langue étrangère. Or, un tel objectif demande à ce que la technique ne prenne pas trop le dessus sur les aspects humains dans la mesure où les jeux de rôles improvisés sont avant tout des interactions orales de face-à-face donc des communications interpersonnelles.

En sorte, il est fondamental que les consignes techniques au moment du filmage ne freinent pas la spontanéité ou du moins le naturel propre à toute activité de transformation. A cet égard, il faut trouver un équilibre entre des consignes claires et précises pour l'efficacité de l'enregistrement filmé et une marge de liberté pour ceux qui filment à l'heure de s'adapter à certains mouvements de la part des actants agissant dans l'espace. C'est ainsi que plusieurs actants ont improvisé des déplacements spatiaux qui ont requis une adaptation rapide de la caméra tout en essayant de maintenir le cadrage de référence.

Enfin, pour en terminer avec la question de la représentativité des comportements, il est bon de rappeler la simplicité des déclencheurs, simplicité en rapport avec le contexte situationnel et à même de favoriser les intérêts de chaque actant vue la grande marge d'interprétation.

10.1. Le choix du matériau à analyser

Avant d'entrer dans le détail de la sélection du matériau à analyser, nous devons souligner tout l'intérêt du passage de la caméra à l'ordinateur quant à l'information recueillie. De fait, la maniabilité de l'ordinateur associée à une qualité de son et d'image plus que correcte permet de travailler dans d'excellentes conditions. En ce qui nous concerne, les avantages ont porté notamment sur de plus grandes capacités de sélection des images et sur la possibilité d'analyser les données de manière croisée dans les meilleures dispositions grâce au montage simultané des actions de chaque actant sur l'écran informatisé.

En effet, face à l'abondance des informations recueillies, le traitement informatisé des images nous a aidé afin de répondre à la question de savoir comment procéder dans l'intérêt d'une collecte de données pertinentes et suffisantes. De fait, nous avons filmé sans nous donner d'autre perspective que celle d'accumuler le maximum de corpus afin de pouvoir justement sélectionner les jeux de rôles improvisés les plus intéressants dans le futur. Une telle abondance, de l'ordre de 26 interactions en deux niveaux et deux vagues pour un total de plus ou moins une heure et quart d'enregistrement, représente une richesse non négligeable à l'heure d'effectuer le choix définitif du corpus, a fortiori lorsque nous avons la possibilité de réaliser ce choix sur l'ordinateur. Or, le contexte et les évidentes limites spatiales et temporelles de cette étude nous obligeaient à sélectionner certains jeux de rôles improvisés, nous amenant alors à un premier choix dans l'observation détaillée à effectuer en parallèle d'une réduction de l'étendue de l'échantillon mais, néanmoins, au profit d'un approfondissement de l'analyse qui allait suivre.

C'est ainsi que la sélection des interactions filmées à observer et à analyser s'est opérée à travers deux filtres qui nous ont semblé déterminants par rapport à notre double projet didactique et de recherche. En effet, dans le premier cas, nous avons décidé de nous concentrer sur l'échantillon représentatif des actants ayant le niveau le plus faible. Une telle décision trouve sa raison dans la grande difficulté qui existe encore aujourd'hui à admettre que des actants, possédant un faible niveau de connaissances dans une langue et une culture étrangères, puissent interagir à travers cette langue de manière fluide et relativement efficace. Le fait que les étudiants du premier échantillon n'aient étudié que 40 heures de langue française au moment de la vague initiale d'enregistrements filmés a donc été déterminant pour la première sélection.

Il est vrai que le deuxième échantillon aurait pu être intéressant pour notre modèle d'analyse dans la mesure où il s'agissait d'actants qui avaient commencé à étudier la langue française antérieurement dans d'autres conditions et, sans doute, un certain nombre d'entre eux dans des conditions de non continuité langagière et culturelle. Toutefois, le fait qu'il n'y ait aucune homogénéité biographique dans cet ensemble d'actants associé au fait qu'ils avaient déjà travaillé pendant 40 heures dans les conditions mêmes de notre projet rendait caduc un tel intérêt.

Ce premier filtre nous a permis de retenir 14 interactions filmées en deux vagues et un seul niveau assez homogène. De toute évidence, l'échantillon était encore trop important. En conséquence, il semblait nécessaire d'opérer une deuxième sélection afin d'arriver à un corpus adapté à cette étude, donc entre plus ou moins 3 et 6 jeux de rôles improvisés. C'est ainsi que nous avons choisi de travailler sur trois interactions filmées dans un premier temps, interactions issues de la première vague, en accord avec le critère de niveau langagier et culturel explicité auparavant.

Par ailleurs, nous nous sommes réservés la possibilité d'observer en détails et d'analyser d'autres interactions et, notamment, celles réalisées par les mêmes actants lors de la deuxième vague d'enregistrements filmés à la fin du cours annuel. Une telle observation, au-delà de son intérêt pour ce qui est de la continuelle confrontation du modèle d'analyse et de ses hypothèses à la réalité pratique des jeux de rôles improvisés, semble a priori pertinente afin d'observer l'évolution de tels actants grâce à non seulement la pratique des jeux de rôles improvisés en question mais également à celle des activités détachées de remédiation et de communication interpersonnelle au sein du groupe. Nous évoquerons de toutes manières ces aspects lors de la dernière partie de l'étude qui traite de la question méthodologique et des perspectives que peuvent apporter notre modèle d'analyse et notre approche didactique.

Quant au choix des trois interactions, il ne s'est pas effectué au hasard. En effet, pour des raisons pédagogiques, nous avons réalisé a posteriori une première évaluation des jeux de rôles improvisés qui se limitait à l'observation et au relevé des ressources langagières de la continuité utilisées par les différents actants. C'est ainsi que nous sommes arrivés à un nombre total de ressources langagières de la continuité produites par interaction. Le souci d'ouvrir nos observations et nos analyses au maximum d'objectivité nous a conduit à sélectionner trois jeux de rôles improvisés ayant obtenu des résultats différents en termes de ressources de la continuité langagière. En conséquence, nous avons choisi celui qui avait obtenu le maximum de ressources (Interaction 1), celui qui avait donné le moins de ressources (Interaction 2) et, enfin, un jeu de rôle improvisé ayant produit un résultat moyen en termes de ressources (Interaction 3). A ce propos, nous avons pu vérifier que l'efficacité langagière n'est pas toujours très perceptible à l'oeil nu, ce qui remet fortement en question toutes les

évaluations directes d'interactions orales de face-à-face à travers une langue étrangère qui ne sont pas filmées. Il semble de fait que l'outil audiovisuel devrait prendre une place fondamentale dans les évaluations d'interactions orales si nous voulons conserver un minimum d'objectivité pour ces évaluations. Nous aurons l'occasion de reparler de cette question dans la dernière partie de l'étude.

Quoiqu'il en soit, et malgré tous nos efforts de rigueur, nous devons reconnaître que notre travail ne peut être qu'approximatif vues les limites de cette étude et la difficulté des phénomènes à observer et à analyser, étant donné leur caractère unitaire et intégré. Nous sommes donc bien obligés d'accepter nos propres limitations et nous n'avons aucunement l'intention de considérer les résultats obtenus pour des découvertes définitives et représentant une valeur universelle et absolue. De fait, nous nous associons pleinement aux recherches en ethnographie de la communication dans le sens où nous assumons la complexité du cadre de référence à étudier et, en conséquence, nous acceptons l'éventuelle relativité de nos hypothèses, de leurs formulations, afin de nous tenir toujours prêts à une adaptation et reconstruction du modèle d'analyse proposé jusque lors.

10.2. La représentation transcrite des jeux de rôles improvisés

Le terme même de transcription trahit un peu notre projet de recherche et l'application du modèle d'analyse pour étudier les jeux de rôles improvisés à travers une langue étrangère. Il s'agit d'une terminologie très attachée à la linguistique pure et dont la connotation semble difficilement compatible avec ce projet prenant en compte le langage plus que la langue et, surtout, analysant tous les canaux directionnels en même temps. En conséquence, nous avons décidé de modifier la terminologie en question en adoptant le terme de *représentation* sans toutefois renoncer totalement à l'idée de la transcription dans la mesure où nous sommes obligés pour le moment de passer par l'écrit afin de représenter visuellement le résultat issu de l'observation.

Pour ce qui est des représentations transcrites, nous avons adopté des titres pour chaque jeu de rôle improvisé qui sont illustratifs du déclencheur tiré au sort par les actants et qui a motivé globalement l'impulsion première de l'interaction en question.

Ces titres n'ont pas d'autre but que de faciliter la reconnaissance du jeu de rôle improvisé traité lors de l'analyse et des commentaires qui lui succèdent, évitant ainsi l'anonymat des numéros. En parlant d'ailleurs d'anonymat, nous avons gardé les premières lettres des prénoms des actants afin de personnaliser les répliques et autres interventions lors des jeux de rôles improvisés, le choix des prénoms étant motivé d'un côté par l'habitude et, de l'autre, par l'excellente relation établie tout au long de l'année entre le professeur animateur et les étudiants.

Par ailleurs, nous sommes convaincus que la représentation transcrite ne peut se limiter à ce que le locuteur dit à chaque tour de parole, ni même uniquement à ce que l'interlocuteur est susceptible de faire dans le cas d'une réponse d'ordre kinésique/gestuelle par exemple. De fait, il nous faut un système de représentation transcrite qui prenne en compte tout ce qui se passe pendant l'interaction du jeu de rôle improvisé afin d'arriver à comprendre son articulation autour des mouvements de la parole ou intention significative commune dans la mesure où nous avons intégré dès le départ tous les canaux et leurs signes à la réalisation de l'observation nécessaire.

Or, pour réaliser pleinement une tâche de ce type, nous nous trouvons encore malheureusement sans référence d'envergure. En effet, nous ne sommes pas encore arrivés à trouver un alphabet, une décomposition qui permette de représenter de manière transcrite de l'acoustique ou du kinésique/gestuel par exemple. Il s'agit de systèmes très compliqués et peut-être que nous y arriverons un de ces jours mais, pour le moment, les quelques tentatives se révèlent insuffisantes ou franchement insatisfaisantes. En fait, pour essentielle qu'elle soit dans le destin des hommes, l'invention de l'écriture a contribué à occulter l'exercice vivant de la parole. C'est ainsi que les pictogrammes, les idéogrammes, les phonogrammes ou encore les syllabaires et les alphabets demeurent des projections graphiques défuntes et très insuffisantes pour ce qui est de la gestuelle articulatoire et des sémiotiques expressives comme celle du visage par exemple. Ce qui peut s'écrire est la mise en voix de l'aspect verbal et cette mise en voix est la phonologie. Mais il est évident que dans cette mise en voix, il y a beaucoup d'autres choses qui se rapportent à l'articulation et, en particulier, l'intonation qui se voit encore pauvrement transcrite sous la forme de ponctuation. Quant au geste vocal, il s'agit avant tout d'un geste et devrait donc être traité en

conséquence. De cette sorte, nous sommes condamnés à travailler avec des outils encore insatisfaisants car incomplets ou imprécis et, dans le prolongement, à inventer des solutions empiriques adaptées à notre projet et notre modèle d'analyse et que nous essayerons d'améliorer dans le futur comme nous l'avons déjà suggéré auparavant.

Il nous faut donc tout d'abord éviter une représentation transcrite de type qui ne prend en compte ni les aspects kinésiques/gestuels ni ceux acoustiques. De plus, un modèle suivant à la lettre les tours de parole ne peut nous suffire. En conséquence, il faut que la double simultanéité, celle mettant en jeu la synchronisation autour de la parole et celle permettant de croiser les différents signes de l'expression et du langage, apparaisse clairement sur la représentation transcrite comme illustration d'une sémiotique synchronique globale où tous les signes sont visibles et interprétables ensemble et chronologiquement. En conséquence, la nécessité de la globalité de la perception quant à l'articulation des signes nous oblige à concentrer la représentation autour des éléments verbaux de l'interaction afin que l'oeil puisse intégrer d'un regard l'articulation entre les signes. Il s'agit bien sûr d'une commodité répondant aux objectifs de notre recherche mais qui peut être complétée par d'autres éléments visuels comme des photos issues du montage filmé afin d'illustrer certains moments et certains signes précis.

D'autre part, comme nous l'avons suggéré auparavant, les systèmes habituels de découpage de la représentation transcrite ne peuvent nous convenir. En effet, ni le découpage en tours de parole de chaque actant ni celui par segments duels ne peuvent rendre compte en profondeur de la structure interactionnelle que nous cherchons à mettre à jour grâce aux mouvements de parole ou intention significative commune. Or, les mouvements en question traduisent une dynamique continue ponctuée par des groupes interactifs de signes liés à la gestion de la parole. En conséquence, leur continuité représente la base incontournable de la représentation transcrite sur laquelle tous les autres signes en relation avec l'expression ou les ressources langagières doivent venir se greffer et ce à travers tous les canaux directionnels possibles. Le mouvement est donc bien l'unité interactionnelle dont nous avons besoin pour l'observation et l'analyse et que nous devons retrouver comme unité d'interprétation sur le papier de la représentation transcrite.

C'est ainsi qu'à partir de la représentation des mouvements de la parole, il nous faut rendre bien visible l'articulation simultanée des autres signes, d'où l'adoption d'une représentation transcrite de ces derniers similaire à une partition où le temps et le rythme jouent des rôles importants, en tout cas aussi importants que dans la représentation vivante du jeu de rôle improvisé. De cette sorte, les silences apparaîtront de même sur la partition en question, en tant que conscience de l'absence sonore mais tout à fait compatible avec l'action kinésique/gestuelle. Nous ne parlons pas bien sûr des silences imposées par le cadre de la mise en page et de ses marges, cadre qui nous oblige à passer à la ligne et, ainsi, à rompre le fil continu de la représentation des mouvements. L'idéal serait indéniablement un système de partition sur un axe horizontal continu allant du début jusqu'à la fin de la représentation transcrite du jeu de rôle improvisé. Un tel système permettrait d'échapper à l'artifice du dialogue transcrit verticalement et lié principalement à la lecture et donc au système écrit. Toutefois, pour le moment, nous n'avons pas réussi à mettre en place un système de ce genre, système qui requiert du temps, mais il n'est pas impossible que nous tentions de le réaliser dans un futur plus ou moins proche. A l'image des actants évoluant dans les jeux de rôles improvisés, nous travaillons sur la continuité, cherchant dans le passé ce qui nous permettra d'avancer dans le futur. De cette sorte, nous proposons un système de représentation transcrite qui soit en fait une adaptation de transcriptions plus classiques permettant d'analyser le plus efficacement possible les résultats obtenus lors des observations, une façon d'intégrer la composante linguistique et le canal verbal sans qu'ils aient les rôles principaux. Enfin, il nous faut aborder la question du traitement de la représentation transcrite, en l'occurrence la chronologie du relevé des informations.

Suite à ce que nous venons de commenter, il semble logique de commencer avant tout par un relevé du canal verbal, hors éléments prosodiques fins, pour le rendre visuel et nous permettre de commencer à travailler sur cette base certes conventionnelle mais en tout cas efficace. De fait, nous devons penser au futur public de lecteurs de cette étude et la référence verbale semble incontournable afin que ces lecteurs puissent s'y retrouver à l'heure de l'interprétation de l'articulation des signes.

De toutes manières, il ne faut pas oublier que l'un des objectifs principaux du projet est le développement de ressources langagières de la continuité, ressources susceptibles de favoriser la fluidité des interactions, donc étant en même temps cause et conséquence dans le processus interactionnel à travers la langue étrangère. Or, un grand nombre des ressources langagières de la continuité sont de l'ordre du verbal et de l'acoustique et, à ce titre, représentent la partie la plus évidente à illustrer. Par ailleurs, le verbal est l'illustration de la parole comme faire, aussi il semble pertinent de représenter le faire, le plus facilement accessible, afin de commencer à dévoiler l'être sous-jacent à ce faire, en l'occurrence les mouvements de la parole ou intention significative commune. C'est ainsi que nous commencerons par représenter de manière transcrite tout ce qui est acoustique, silences compris. Ensuite, nous travaillerons sur le relevé des signes liées à la parole afin de déterminer les différents mouvements successifs mettant en jeu les deux actants, mouvements que nous représenterons avec une numérotation et des crochets marquant leur durée en relation avec le canal acoustique et, en dessous, la nature de leur parole ou intention significative commune. Puis nous observerons et noterons tous les marqueurs de l'expression et autres signes extra - communicatifs pour terminer par le relevé des différentes ressources langagières de la continuité, tous les signes étant représentés à l'endroit précis de leur apparition par rapport à l'acoustique et aux mouvements de la parole. De cette sorte, les relations entre les différents signes et marqueurs d'un côté et les ressources langagières de la continuité de l'autre devraient apparaître avec une assez grande clarté.

Enfin, nous noterons aussi au début de chaque représentation transcrite la durée du jeu de rôle et les noms des actants.

10.3. Les différents signes de la représentation transcrite

Comme nous l'avons suggéré auparavant, les signes choisis ne prétendent pas remettre en question certains codes de transcription déjà utilisés par de nombreux linguistes, sociolinguistes ou éthologues de la communication, sinon d'y apporter les éléments suffisants afin de les adapter à notre modèle d'analyse et à nos besoins et exigences en terme d'observation.

Lors du Rapport/projet de DEA, nous avons adopté comme base de départ la proposition de conventions de transcription du cours d'épistémologie et de méthodologie de B. Gardin que nous avons adapté par la suite selon les besoins de l'analyse effectuée. Dans le contexte actuel de cette étude, nous nous sommes appuyés au commencement sur les conventions transcrites utilisées par Gülich et Kotschi, conventions d'autant plus intéressantes qu'elles sont inscrites dans un projet parallèle au nôtre avec les limites logiques dues au renoncement du traitement kinésique/gestuel par les deux auteurs précités.

Nous avons donc eu le besoin d'y ajouter toutes les représentations transcrites liées aux composantes et aux canaux n'apparaissant pas dans le projet de Gülich et Kotschi. A ce propos, il ne faut pas oublier que nous avons déjà élaboré des listes précises de tous les signes de la parole, tous les marqueurs de l'expression et toutes les ressources langagières de la continuité dans les chapitres 6 et 7, signes que nous avons accompagnés à chaque fois d'un symbole de représentation précis.

De cette sorte, en plus des signes de représentation transcrite que nous venons de mentionner, nous aurons les conventions de représentation suivantes:

- : Tour de parole.
- E:** Tour de parole d'un actant identifié comme E.
- [Moment où s'initie une locution superposée.
-] Fin de la locution simultanée.
- / Pause courte
- // Pause entre une demie seconde et une seconde.
- /// Pause d'une seconde ou plus.
- (5")** Silence de 5 secondes. Le nombre de secondes est indiqué dans les pauses de plus d'une seconde quand elles sont particulièrement significatives.
- (!)** Intonation montante.
- (i)** Intonation descendante.
- > Intonation maintenue quand cela est significatif.

NOUS	Prononciation emphatique.
(XXX)	Fragment indéchiffrable.
(())	Représentation transcrite douteuse.
(Eu)genio	Reconstruction d'une unité incomplète quand cela peut perturber la compréhension.
°()°	Fragment prononcé sur un ton de voix plus bas, proche du murmure.
(rires)	Quand ils apparaissent en marge des énoncés.
: :: :::	Allongement sonore de différents degrés.
'	Son voyelle non prononcé.
[M1---]	Mouvement de parole ou intention significative commune n°1.
[évit.]	Mouvement de parole ou intention significative d'évitement.
[cit.]	Mouvement de parole ou intention significative de citation.
[imit.]	Mouvement de parole ou intention significative d'imitation.
[int.]	Mouvement de parole ou intention significative d'intégration.
[dev.]	Mouvement de parole ou intention significative de développement.
[diff.]	Mouvement de parole ou intention significative de différence.
P(A)	Marqueur expressif de commentaire ou justification de l'actant <i>P</i> .
P(a)	Marqueur expressif d'évaluation cognitive de <i>P</i> .
E(ECc3)	Signe extra - communicatif de confort.
P(ECa5)	Signe extra - communicatif d'auto - centration.
A(ECo8)	Signe extra - communicatif de manipulation d'objet.
P[RCQc-2]	Ressource langagière compensatoire de la continuité (dans ce cas quasi - linguistique conative de l'actante <i>P</i>).
P[RTRr-1]	Ressource du traitement de la continuité langagière (dans ce cas une répétition de l'actante <i>P</i>).

CHAPITRE 11

RESULTATS DES OBSERVATIONS ET PREMIERES ANALYSES

11.0. Introduction

Comme nous l'avons déjà suggéré, tout au long des analyses par rapport aux résultats des observations, nous tenterons de ne pas nous limiter uniquement aux résultats issus des hypothèses formulées dans le chapitre précédent et, par conséquent, nous serons attentifs à toute nouveauté quant aux notions et aux concepts principaux de notre étude.

Par ailleurs, en ce qui concerne la présentation des résultats, nous avons décidé d'intégrer les représentations transcrites à ce chapitre. En effet, contrairement à beaucoup d'études où les transcriptions sont présentées en annexe, nous avons pensé qu'il serait plus intéressant d'introduire les représentations transcrites, leurs résultats et les premières analyses à partir de ces représentations, comme des éléments fondamentaux qui parleraient d'eux-mêmes, donc suffisamment explicites, et à partir desquels tous les résultats sont directement extraits. La présentation en annexe aurait dévalorisé à notre avis l'importance de la partition que constitue la représentation transcrite des jeux de rôle improvisés à travers une langue étrangère.

C'est ainsi que nous allons offrir les résultats des observations et les premières analyses à partir des représentations transcrites pour les trois jeux de rôles improvisés sélectionnés, en commençant par des résultats d'ensemble concernant la totalité des mouvements de la parole, des ressources langagières de la continuité et des différents marqueurs de l'expression ou signes extra - communicatifs.

Par la suite, nous présenterons des tableaux de croisement des différents signes en question répertoriés pour l'ensemble des mouvements de chaque parole ou intention significative commune, tableaux que nous ferons suivre de premiers commentaires et analyses. Dans le prolongement de cette présentation, il sera intéressant d'observer les signes en question pour chaque actant puis de commencer les analyses relationnelles entre tous les signes.

Enfin, nous proposerons un résumé progressif des différentes phases du jeu de rôle improvisé afin de mieux comprendre son évolution grâce au découpage en question qui facilite la lecture des mouvements et du développement interactionnel et, pour terminer, nous offrirons un résumé final de l'ensemble des résultats et des analyses du jeu de rôle improvisé traité auquel nous ajouterons des commentaires plus ponctuels sur d'éventuelles découvertes issues des résultats et qui n'entraient pas dans les hypothèses formulées auparavant. Un tel résumé se répétera à la fin pour une analyse comparative entre les divers résultats et observations des trois jeux de rôles improvisés.

11.1. Résultats et premières analyses du jeu de rôle improvisé (1.1.)

Ce premier jeu de rôle improvisé est parti du déclencheur n°2, en l'occurrence: "Vous saluez une personne connue et vous lui proposez quelque chose. Cette personne réagit à sa manière, propose quelque chose ou pas à son tour, ... etc."

La proposition improvisée par les actants tourne autour du choix d'un film à voir au cinéma, d'où le titre adopté.

La durée du jeu de rôle improvisé "Le choix du film" a été de 1' 09", donc relativement court mais il nous faut rappeler que les actants n'avaient étudié à ce moment du cours

qu'une bonne quarantaine d'heures de français.

Les deux actants du jeu de rôle sont Eugenio et Patricia que nous citerons dorénavant par la première lettre de leur prénom (E) et (P) pour des raisons d'allègement de la représentation transcrite. Enfin, il nous faut rappeler que le début du jeu de rôle improvisé est un peu coupé sur le montage vidéo mais plus visible sur les cassettes individuelles des caméras que nous avons conservées.

* Le choix du film (1.1.)

1- E: comment ça va(!) Patricia(!)

[M0-----][M1-----][M2-----]
 [*int.*][*évit.*][*int.*]
E(A)

2- P: comment ça va(!) (x)genio(!) // (bises sonores)

[M3-----][M4-----][M5-----][M6-----]
 [*int.*][*évit.*][*évit.*][*int.*]
P(A)P[RTRr-1] E(B)P(ECc1) E(C)P(ECc2)

3- E: très bien:(!) //

[M7-----][M8]
 [*évit.*][*évit.*]
E(ECc3) P(ECc4)

4- P: °(très bien)°°(be cool)° euh(!) (petit rire nerveux) /// EH: moi

[M9-----][M10-----][M11-----]
 [*évit.*][*diff.*][*int.*]
P(ECa5) P(D)P[RCQc-2]

5- aussi eh: / nous:: / est-c' qué est-c' qué tu veux:: aller: au
 -----][M12][M13][M14-----][M15-----][M16--
][*int.*][*int.*][*int.*][*int.*][*évit.*
 P(D) P(E) P(F)P(G)P[RTRr-3] P(a)P[RCIc-4]

6- cinéma(!) //
 -----][M17]
][*int.*]
 P[RCIc-5]P(c)

7- E: hum: / nous:(!)
 [M18-][M19---]
 [*int.*][*cit.*]
 E(a) E[RCIc-6]

8- P: oui(!) / (rires)
 [M20][M21-----]
 [*int.*][*int.*]
 P(ECa6) P(D)

9- E: ah TRES bien(!)
 [M22-----]
 [*imit.*]
 E(b)E[RCGs-7]

10- P: très bien(!)
 [M23][M24-----]
 [*cit.*][*int.*]
 P(E) P(F)P[RTRr-8]

11- E: hum hum(i)

[M25-----]

[*cit.*]

12- P: OH: nous: pou:(vons) aller: pour: // eh:: au: cafétéri: o:

[M26][M27-----][M28][M29-----][M30][M31-----]

[*int.*][*int.*][*imit.*][*int.*][*diff.*][*dev.*]

P(H) P[RCHeS-9] P(e)P(ECa7)P(c)E(a)P[RCHeS-10]

13- E: cafétéri(!) non(i) eh /// NOUS pouvez eh: aller t' eh: à

[M32-----][M33-----][M34-----][M35--

[*int.*][*int.*][*int.*][*dev.*

E(I)E[RTRr-11] E(a)E(b)E[RCHeS-12]E[RCIc-13]E[RCHeS-14]

14- cinéma(!) /// non(!)

-----][M36-----]

[*évit.*]

E(d)

15- P: oké

[M37]

[*int.*]

P[RCGs-15]P(H)

16- E: hum: parc' que: / qwi: hum film // euh: nous: avons::

[M38-----][M39-][M40-----][M41][M42---]

[*int.*][*int.*][*int.*][*int.*][*imit.*]

E(H)E[RCHr-16]E(c)E[RCHeS-17]E(b)E(c)E[RCIc-18]

17- P: euh pour voir(!) / eh: je sais pas euh (3") robotse(!) c'est: la::

[M43][M44-----][M45-----][M46-----][M47-----]
 [*diff.*][*évit.*] [*diff.*] [*cit.*] [*diff.*]
P(G)P[RCQo-20] P(F)P[RCHt-22]

17- E:[si].....[si].....[robotse(!)]

[M43][M44-----][M45-----][M46-----][M47-----]
 [*diff.*][*évit.*] [*diff.*] [*cit.*] [*diff.*]
E(f)E[RCIc-19] E(d)E[RCIc-21]E(d) E(F)E[RTRr-23]

18- OH(!) euh:.....

[M48-----][M49--
 [*int.*] [*dev.*]
E(J)E[RCQo-24]

18- P:[(xx):]

[M48-----][M49--
 [*int.*] [*dev.*]

19- E: hum (2") hum / (xxx) avia(!)to(i) / avia(!)to

M49-----][M50-----]
 [*imit.*]
E(a)E[RCHr-25]E(E)E[RTRr-26]

20- P: °(oui à bientôt)° AH:: OUI:(!) le film de: de ((la)) (xx)(!)

[M51-----][M52][M53-----][M54-----][M55-----]
 [*évit.*] [*dev.*] [*int.*] [*int.*] [*imit.*]
P(ECa8) P(J) P(J) P[RTRp-28]

20- E:[el aviator].....
 [M51-----][M52][M53----][M54-----][M55-----]
 [*évit.*][*dev.*][*int.*][*int.*][*imit.*]
E(E)E[RCHt-27]

21- P:
 [M56----][M57-----]
 [*int.*][*cit.*]

21- E: [DE: la:: caprio(!)]
 [M56----][M57-----]
 [*int.*][*cit.*]
E(c)E(J)E[RTRr-29]

22- P: d'accord /// d'accord(!) / allez(!)
 [M58-----][M59-----]
 [*évit.*][*évit.*]
P(g)P(ECa9)P(g)P(ECc10)P(g)P(RCId-30)P(ECc11)

22- E:[hein-hein].....
 [M58-----][M59-----]
 [*évit.*][*évit.*]

23- allez(!) / allez-allez(i)
 [M60-----]
 [*évit.*]
E(g)E(RCId-31)E(ECc12)

*** Les résultats d'ensemble du jeu de rôle improvisé "Le choix du film"(1.1.)**

Dans l'ensemble, le jeu de rôle improvisé en question développe les *mouvements de la parole* ou intention significative commune suivants (cf. Description des mouvements de (1.1.) en annexe p. 511):

- 13 mouvements d'*évitement* (M1, M4 , M5, M7, M8, M9, M16, M36, M44, M51, M58, M59, M60).
- 5 mouvements de *citation* (M19, M23, M25, M46, M57).
- 5 mouvements d'*imitation* (M22, M28, M42, M50, M55).
- 29 mouvements d'*intégration* (M0, M2, M3, M6, M11, M12, M13, M14, M15, M17, M18, M20, M21, M24, M26, M27, M29, M32, M33, M34, M37, M38, M39, M40, M41, M48, M53, M54, M56).
- 4 mouvements de *développement* (M31, M35, M49, M52).
- 5 mouvements de *différence* (M10, M30, M43, M45, M47).

Nous avons donc un total de 61 mouvements de parole commune pour une durée du jeu de rôle improvisé de 1'09" (69"), d'où une intensité de parole ou intensité interactionnelle de l'ordre de 88,4 %. Un tel pourcentage montre la grande activité synchronique des deux actants lors du jeu de rôle improvisé.

Pour ce qui est de l'importance de chaque parole en nombre de mouvements en général, il faut noter que ceux d'*intégration* représentent plus ou moins la moitié du total (47,5%). Les mouvements d'*évitement* sont aussi assez présents puisque de l'ordre de 21,3 % de l'ensemble. Quant aux 4 autres paroles communes, elles sont équivalentes en quantité (Un peu plus de 7 % pour *la citation*, *l'imitation* et *la différence* tandis que *le développement* atteint 5,8 %).

L'importance de la parole d'*intégration* n'est pas surprenante dans la mesure où elle illustre une parole centrale dans la typologie et le modèle d'analyse. Il faut vérifier si l'importance du pourcentage de ses mouvements est constante dans les autres jeux de rôles improvisés observés.

Par ailleurs, la présence de mouvements de développement (4) et de différence (5) à ce stade du cursus et dans une interaction aussi courte semble un indicateur intéressant, a priori illustratif d'une assez grande production langagière .

Or, pour ce qui est des *ressources langagières de la continuité* observées, le jeu de rôle improvisé "Le choix du film" développe un total de 31 ressources langagières (cf. Liste détaillée en annexe p. 523) dont:

- 23 ressources langagières de *compensation* (74 %).
- 8 ressources langagières de *traitement* (26 %).

Quant à la distribution de chaque type de ressources, nous avons la suivante:

Pour les ressources de compensation:

- 9 *hypothétiques* (5 d'estropiage, 2 de résonance étrangère, 2 de traduction littérale).
- 3 *quasi-linguistiques* (2 opératoires et 1 conative).
- 9 *illustratives* (toutes complémentaires).
- 2 *gestuelles* (les deux de substitution).

Pour les ressources de traitement, elles sont toutes de reformulation et nous avons:

- 7 *répétitions*.
- 1 *paraphrase*.

Nous observons d'abord une forte majorité de ressources compensatoires avec une distribution où il faut signaler la majorité des hypothétiques et des illustratives et quant au traitement, il est quasi-exclusivement de répétition.

Tous ces résultats sont homogènes par rapport au profil langagier d'actants au tout début du processus d'apprentissage. Globalement, nous observons une densité de ressources de l'ordre de 31 en 69", d'où 1 ressource toutes les 2"23. Il semble qu'il s'agit a priori d'une forte densité vu le niveau langagier et il faut d'ores et déjà souligner le parallélisme qui se confirme entre une forte intensité de mouvements de la parole commune et une forte densité de production des ressources langagières.

En ce qui concerne *les marqueurs de l'expression*, nous avons au total:

- 22 marqueurs d'*évaluation cognitive*.
- 25 marqueurs de *commentaire*.

La distribution des marqueurs pour chaque type est la suivante:

Pour ce qui est des marqueurs d'évaluation cognitive:

- 5 *déictiques d'interaction* (a)(Dqp).
- 3 *emphases acoustiques* (b)(Dp).

- 5 *emphases gestuelles* (c)(Dp).
- 3 *illustratifs verbaux d'évaluation cognitive* (d)(Di).
- 1 *regard prononcé d'évaluation* (e)(Di).
- 1 *illustratif coverbal de facilitation* (f)(Di).
- 4 *quasi-linguistiques de rituels* (g)(Dqp).

Pour ce qui est des marqueurs de commentaire:

- 2 *expressifs d'ouverture vers l'autre* (A)(De).
- 1 *expressif gestuel de contact manuel* (B)(De).
- 1 *expressif gestuel de contact facial* (C)(De).
- 3 *expressifs de mécontentement sous forme de rire critique* (D)(De).
- 4 *quasi-linguistiques de postures exprimant un sentiment* (E)(Dqe).
- 4 *quasi-linguistiques de mimiques illustrant un sentiment* (F)(Dqe).
- 2 *quasi-linguistiques de gestuelle illustrant un sentiment* (G)(Dqe).
- 3 *quasi-linguistiques conatifs pour influencer l'autre* (H)(Dqc).
- 1 *mimique faciale d'expression spontanée* (I)(De).
- 4 *quasi-linguistiques conatifs acoustiques* (J)(Dqc).

Dans l'ensemble, il faut souligner le fait que les marquages d'évaluation et de commentaire sont bien présents dans le jeu de rôle improvisé. Pour le premier, les marqueurs les plus présents sont des quasi-linguistiques (9) et des signes de paraphrase (8). Quant au marquage de commentaire, les deux tiers sont des quasi-linguistiques et un tiers des expressifs.

Enfin, quant aux signes *extra - communicatifs*, nous avons pu en observer 12 au total (cf. Liste détaillée en annexe p. 524) dont:

- 5 *extra - communicatifs d'auto - centration* (ECa).
- 7 *extra - communicatifs de confort* (ECc).

*** Tableaux de résultats et premiers commentaires par rapport aux différents marqueurs, extra - communicatifs et ressources en ce qui concerne chaque parole ou intention significative commune**

1. La parole d'évitement dans "Le choix du film" (1.1.)

Il y a 5 mouvements de parole d'évitement (*évit.*) qui ne génèrent aucun marquage ou signe particulier. Aussi, nous traitons dans le tableau de relations (1.1.1.), comme dans

les autres tableaux, uniquement les paroles communes avec marquage ou signes particuliers.

<i>Parole d'évitement</i>	Marqueurs d'évaluation	Marqueurs de commentaire	Extra-communicatifs	Ressources langagières
(M4)	.....	<i>E(B)</i>	<i>P(ECc1)</i>	.....
(M7)	.....	.....	<i>E(ECc3)</i>	.....
(M8)	.....	.....	<i>P(ECc4)</i>	.....
(M9)	.....	.....	<i>P(ECa5)</i>	.....
(M51)	.....	.....	<i>P(ECa8)</i>	.....
(M58)	<i>P(g)</i>	.....	<i>P(ECa9)</i>	.....
(M59)	<i>P(g)</i>	.....	<i>P(ECc10)</i>	.....
	<i>P(g)</i>	.....	<i>P(ECc11)</i>	<i>P[RCIc-30]</i>
(M60)	<i>E(g)</i>	.....	.....	<i>E[RCIc-31]</i>
	.....	.....	<i>E(ECc12)</i>	.....

La première chose qui saute aux yeux est la présence quasiment générale des extra - communicatifs avec les paroles d'évitement, ce qui viendrait à confirmer une des hypothèses avancées auparavant. A cela s'ajoute l'absence presque totale de ressources de la continuité, à l'exception de deux ressources illustratives pictomimiques à la fin du jeu de rôle improvisé et qui servent à schématiser le mouvement de départ donc aussi en relation directe avec le souhait de terminer, de sortir de l'interaction. Par ailleurs, il faut signaler le peu de marqueurs, en fait 5 en tout, dont 4 d'évaluation et 1 seul marqueur de commentaire. Il est à souligner que 3 de ces marqueurs ne débouchent sur aucune ressource langagière de la continuité. En effet, dans (M4), (M58) et (M59), c'est un extra-communicatif qui suit le marqueur comme si le premier annulait l'effet du second empêchant par conséquent l'effet créatif langagier suivant le marquage. De fait, dans les deux autres mouvements avec marqueurs, l'extra -communicatif n'arrive qu'après le développement de la ressource. Nous avons là une piste nouvelle intéressante et à suivre

dans les autres jeux de rôles improvisés. En effet, si cela se vérifie, l'hypothèse qu'à chaque ressource correspond un marqueur se confirmerait pour le moment dans la mesure où seule la présence d'un extra -communicatif viendrait rompre cette relation. C'est ainsi qu'il serait impossible d'avoir par exemple un marqueur, un extra -communicatif puis une ressource langagière de la continuité.

2. La parole de citation dans "Le choix du film" (1.1.)

Pour ce qui est des mouvements de la parole de citation (*cit.*), il n'y a en fait qu'un seul mouvement qui montre un marquage. En effet, 4 de ces mouvements de parole ne marquent rien du tout, ce qui est significatif d'une parole commune peu prolifique et confirme nos hypothèses. Aussi, le tableau de relation des marqueurs, extra -communicatifs et ressources pour la parole de citation est le suivant (1.1.2.):

Parole de citation	Marqueurs d'évaluation	Marqueurs de commentaire	Extra-communicatifs	Ressources langagières
(M23)	<i>P(E)</i>	.....	.....

Dans le mouvement (M23), nous nous trouvons face à une situation intéressante dans la mesure où nous assistons à un premier marquage de *P* dans le mouvement même mais qui ne produit aucune ressource. En fait, l'actante marque une seconde fois en (M24) et, cette fois-ci, elle développe une ressource de traitement. C'est ainsi que nous avons un double marquage comme si l'actante avait besoin de marquer à nouveau. Or, le marqueur fonctionnant comme un signal, un écho de la ressource, il semble a priori que le double marquage montre la nécessité de confirmer ou de préciser ce marquage. En conséquence, dans l'attente d'autres cas similaires, nous prenons en compte et validons le deuxième marqueur comme marqueur signalant avec le plus de précision la ressource en devenir, sans oublier que c'est le marqueur précisément qui permet de mettre en relation la ressource langagière avec le mouvement qui l'a suscitée. Pour le reste, l'absence presque totale de signes confirme une parole peu créative mais, à la différence de la parole d'évitement, il faut constater qu'il n'y a pas d'extra -communicatif.

3. La parole d'imitation dans "Le choix du film" (1.1.)

Dans les mouvements de la parole d'imitation (*imit.*), 3 mouvements sur 5 ne connaissent aucun marquage ou signe. Il s'agit encore d'une quantité importante qui illustre une parole commune encore très moyennement prolifique. Mais voyons le tableau de relation des marqueurs, extra - communicatifs et ressources de la continuité pour les deux ultimes mouvements (1.1.3.):

Parole d'imitation	Marqueurs d'évaluation	Marqueurs de commentaire	Extra-commu-nicatifs	Ressources langagières
(M22)	$E(b)$	.....	.....	$E[RCGs-7]$
(M50)	.....	$E(E)$	.....	$E[RTRr-26]$

Les deux marqueurs se distribuent entre évaluation et commentaire mais, de toutes manières, les quantités ne sont pas significatives. Il en est de même pour ce qui est de la relation entre marqueur d'évaluation et ressource compensatoire d'un côté et, de l'autre, entre marqueur de commentaire et ressource de traitement. Il semble juste que, pour le moment, la relation permanente "marqueur/ressource" se voit confirmée. Il faut signaler enfin une progression par rapport à la parole de citation dans la mesure où apparaissent des ressources et, notamment, une de traitement.

4. La parole d'intégration dans "Le choix du film" (1.1.)

Dans les mouvements de parole commune de l'intégration (*int.*), le volume de mouvements n'ayant aucun marquage n'est pas aussi important que pour les paroles antérieures. En effet, nous avons 22 mouvements d'intégration sur 29 qui marquent d'une manière ou une autre le mouvement de parole, donc uniquement 7 sans écho ni trace d'activité de marquage. Par ailleurs, comme nous pouvons l'observer dans le tableau, plusieurs mouvements développent plusieurs marqueurs et ressources. Mais

voyons d'ores et déjà le tableau de relations entre marqueurs, extra - communicatifs et ressources pour les mouvements en question (1.1.4.):

Parole d'intégration	Marqueurs d'évaluation	Marqueurs de commentaire	Extra- commu- nicatifs	Ressources langagières
(M2/M3)	.....	$E(A)P(A)$		$P[RTRr-1]$
(M6)	.....	$E(C)$	$P(ECc1)$	.....
(M11)	.....	$P(D)P(D)$	.....	$P[RCQc-2]$
(M13/M14)	.....	$P(E)P(F)P(G)$	.....	$P[RTRr-3]$
(M15)	$P(a)$	.....	.....	$P[RCIc-4]$
(M17)	$P(c)$	.....	.....	$P[RCIc-5]$
(M18)	$E(a)$	.....	.....	$E[RCIc-6]$
(M21)	.....	$P(D)$	$P(ECa4)$	.....
(M24)	.....	$P(F)$	.....	$P[RTRr-8]$
(M26)	.....	$P(H)$	.....	$P[RCHes-9]$
(M29)	$P(e)$	.....	$P(ECa5)$	.....
(M32)	.....	$E(I)$	.....	$E[RTRr-11]$
(M33)	$E(a)$	.....	.....	$E[RCHes-12]$
	$E(b)$	.....	.....	$E[RCIc-13]$
(M37)	.....	$P(H)$	.....	$P[RCGs-15]$
(M38)	.....	$E(H)$	.....	$E[RCHr-16]$
(M39)	$E(c)$	.....	.....	$E[RCHes-17]$
(M40)	$E(b)E(c)$	.....	.....	$E[RCIc-18]$
(M53/54)	.....	$P(J)P(J)$	.....	$P[RTRp-28]$
(M56)	$E(c)$	$E(J)$	.....	$E[RTRr-29]$

En deux occasions, nous avons dû regrouper deux mouvements de parole (M13/M14 et M53/M54) dans la mesure où ils se suivent et entraînent un double ou triple

marquage et que ce marquage se développe à travers les deux mouvements en question. Dans la mesure où il s'agit de mouvements de la même parole ou intention significative commune, cela ne pose pas de problème a priori. De toutes manières, il semble que la reprise du marquage pourrait fonctionner à l'image des ressources de traitement. En effet, le deuxième marqueur peut être identique ou différent. S'il est identique, alors le problème est résolu. Dans le cas d'un marqueur différent, la modification ou répétition différente ne peut être fortuite. En conséquence, nous pouvons supposer que l'ultime marqueur est celui qui justifie avec le plus de satisfaction pour l'actant le mouvement langagier qu'il développe. Dans le cas du double mouvement (M13/M14), c'est donc le marqueur de commentaire (*G*) qui occupe cette place prioritaire de marquage.

Par ailleurs, nous observons que, pour 29 mouvements de parole d'intégration, il y a 17 ressources langagières de la continuité (11 compensatoires et 6 de traitement) et 29 marqueurs de l'expression (10 d'évaluation cognitive et 19 de commentaire), donc une production de ressources langagières supérieure aux paroles antérieures.

Parallèlement, nous avons encore 3 extra - communicatifs qui effacent trois éventuelles ressources préparées a priori par deux marqueurs de commentaire et un d'évaluation cognitive.

En résumé, plus ou moins 60 % des mouvements d'intégration débouchent sur des ressources de la continuité, 10 % voient un extra - communicatif rompre a priori toute possibilité de développement de ressources et 30 % ne provoquent aucun marquage ou action sémiotique apparente. En conséquence, si nous notons une évolution en termes de développement de ressources par rapport aux paroles précédentes, les extra - communicatifs sont toujours présents et il y a encore un petit tiers de mouvements qui ne génèrent rien en termes d'expression et de ressources langagières.

D'autre part, nous avons encore un début de confirmation de l'incompatibilité des ressources avec les extra - communicatifs. Ces derniers seraient donc bien des signes de fuite, de repli, afin de se reprendre pour chasser l'anxiété du moment. Le fait que l'extra-communicatif soit marqué par l'autre actant montre que ce signe peut influencer autrui. En effet, l'actant qui marque pour évaluer de manière expressive peut se voir perturbé et freiné dans son élan par la perception du signe extra - communicatif de

l'autre actant, a fortiori lorsque nous travaillons sur la base non pas de paroles individuelles mais de paroles ou intentions communes. Pour ce qui est de la nature des ressources, il faut noter la prédominance des compensatoires (plus ou moins 65 %) et un développement assez conséquent pour la première fois des ressources de traitement. Enfin, il faut signaler un autre début de confirmation concernant la relation privilégiée entre les marqueurs de commentaire et les ressources de traitement. En effet, cette relation se confirme pour le moment à 100 % si nous prenons en compte que, dans le mouvement (M56), le marqueur de commentaire est postérieur à celui d'évaluation cognitive.

5. La parole de développement dans "Le choix du film" (1.1.)

Contrairement aux paroles antérieures, les mouvements de développement (*dév.*) montrent tous un marquage ou une signalisation quelconque. Les mouvements sont peu nombreux, en l'occurrence 4, et nous allons donc voir leur tableau de relations entre marqueurs, extra - communicatifs et ressources (1.1.5.):

<i>Parole de développement</i>	Marqueurs d'évaluation	Marqueurs de commentaire	Extra-communicatifs	Ressources langagières
(M31)	$E(a)E(a)$	.....	.....	$P[RCHes-10]$
(M35)	$E(d)$	.....	.....	$E[RCHes-14]$
(M49)	.....	$E(J)$	.....	$E[RCQo-24]$
(M52)	.....	$E(E)$	.....	$E[RCHt-27]$

Le petit nombre de mouvements de développement doit être relativisé vu le moment du processus d'apprentissage des actants. En fait, le résultat est intéressant pour des faux débutants. En parallèle, tous les mouvements développent des ressources langagières de la continuité (les 4 de compensation). Quant aux marqueurs, nous en avons 3 d'évaluation et 2 de commentaire. Donc, si nous observons une évolution dans

la mesure où tous les mouvements génèrent une expression et des ressources, par contre il ne semble pas pour le moment qu'il y ait une évolution en ce qui concerne le type de ressources utilisées. A signaler que le marqueur de commentaire $P(J)$ en (M52) a été attribué à la parole d'intégration pour des raisons d'homogénéisation suite aux observations précédentes quant au marquage double ou triple.

6. La parole de différence dans "Le choix du film" (1.1.)

Tout comme pour les mouvements de parole commune de développement, ceux de la parole commune de différence (*diff.*) montrent une présence constante de marqueurs et de ressources langagières de la continuité.

Le tableau de relations entre marqueurs, extra - communicatifs et ressources langagières nous permet de le vérifier (1.1.6.):

Parole de différence	Marqueurs d'évaluation	Marqueurs de commentaire	Extra-communicatifs	Ressources langagières
(M10)	.....	$P(D)$	.....	$P[RCQc-2]$
(M30)	$P(c)$	.....	.....	$P[RCHes-10]$
(M43)	$E(f)$	.....	.....	$E[RCIc-19]$
(M45)	.....	$P(G)$	.....	$P[RCQo-20]$
	.....	$P(F)$	.....	$P[RCHt-22]$
(M47)	.....	$E(F)$	.....	$E[RTRr-23]$

Nous observons 6 ressources de la continuité pour un total de 5 mouvements de parole, d'où une forte intensité créative. En parallèle, tout comme pour la parole de développement, à chaque mouvement correspond au moins une ressource, a fortiori lorsque ces mouvements ne connaissent aucun extra - communicatif. Au niveau des ressources mêmes, il n'y a toujours pas d'évolution qualitative. Pour le moment, cette hypothèse ne semble pas se vérifier. Il faudra voir par la suite si cela correspond à ce

jeu de rôle improvisé particulier ou si cela se confirme. Par contre, nous voyons qu'au niveau du marquage, 4 sur 6 marqueurs sont de commentaire, donc presque 70 %, alors que pour les mouvements de développement il y en a 60 % et pour ceux d'intégration 55 % si nous ne prenons pas en compte les doublons.

D'autre part, il semble se confirmer la relation privilégiée entre les ressources du traitement et les marqueurs de commentaire puisque, une fois de plus, ces derniers marqueurs sont ceux qui introduisent les ressources du traitement. Nous pourrions donc avoir la vérification d'une incompatibilité d'une ressource du traitement avec un marqueur d'évaluation dans la mesure où, comme nous le suggérons dans les hypothèses du modèle, cette évaluation est déjà inscrite implicitement dans le traitement langagier. Par ailleurs, les marqueurs de commentaire ne sont pas exclusifs des ressources du traitement. En effet, nous les retrouvons aussi bien comme écho des ressources langagières compensatoires.

*** Les relations entre les paroles ou intentions significatives communes et les ressources langagières de la continuité dans "Le choix du film" (1.1.)**

Le fait qu'il y ait 61 mouvements de parole commune en 69", donc quasiment un mouvement toutes les secondes, nous impressionne d'autant plus que nous savons que chaque mouvement représente la combinaison de trois signes émis par les deux actants en aller-retour. Or, comme nous pouvons le constater sur la partition de la représentation transcrite, la parole commune passe en une seconde d'un mouvement d'évitement à un autre mouvement d'intégration et même de différence sans aucune difficulté apparente. La variation des mouvements de parole commune quant à leur nature est de fait impressionnante. Cela montre que simultanément au rythme des mouvements dialogiques langagiers se joue une autre partition au rythme trépidant et aux changements constants, celle d'une parole ou intention à partager entre actants.

C'est ainsi que l'hypothèse d'une grande créativité langagière associée à une activité parolière commune se voit confirmée momentanément.

Par ailleurs, la progression de la typologie à travers les six paroles semble consolidée. En effet, mise à part la présence de deux ressources de compensation dans la parole d'évitement, la progression productive des ressources apparaît clairement si nous

prenons en compte la densité de cette production. Toutefois, pour apprécier encore mieux l'effectivité du jeu de rôle improvisé en termes de ressources langagières, il nous faut dorénavant considérer la présence des extra - communicatifs associés à des marqueurs. De fait, il semble que le signe extra - communicatif joue un rôle de dissuasion quant à la créativité langagière puisque la moitié d'entre eux annulent l'effet annonceur du marqueur (6/12). En conséquence, nous voyons comment l'analyse spécifique de la production langagière dans le jeu de rôle improvisé à travers une langue étrangère requiert d'aller un peu plus loin que le simple relevé des ressources langagières de la continuité dans la mesure où un certain nombre de ressources se verraient annuler par l'effet d'une anxiété illustrée par la présence de signes extra - communicatifs. Tout fonctionnerait donc comme si nous avions dans un premier temps un élan, une annonce prometteuse au niveau langagier suivie immédiatement d'un signe de soulagement montrant le renoncement à la production langagière annoncée. En cela, les marqueurs semblent plus représentatifs d'une parole commune en tant que faire potentiel.

*** Les relations entre les paroles ou intentions significatives communes et les différents marqueurs dans "Le choix du film" (1.1.)**

A travers les différents mouvements de parole, nous pouvons observer 20 marqueurs d'évaluation cognitive et 26 marqueurs de commentaire. Ce premier résultat est intéressant vu le rôle particulier de chaque type de marqueurs. De fait, "Le choix du film" montre une activité de commentaire ou justification plus développée que celle d'évaluation cognitive. Cela peut montrer une grande sécurité dans l'intercompréhension d'où la moindre nécessité de marquer, d'exprimer de manière plus marquée la cognition. En effet, nous savons que le marquage d'évaluation cognitive illustre une intention de s'assurer une compréhension mutuelle. Cela démontre une intention de parole plus que positive mais en même temps une moindre assurance quant à la compréhension de l'autre. Quant au commentaire, il marque certes aussi une justification mais dans le sens d'une défense personnelle, stylisée, du moment vécu et partagé, donc un renfort quant à l'interaction même et son développement. Il n'est pas étonnant alors que nous les retrouvons en plus grand

nombre dans les mouvements associés aux paroles d'intégration, de développement et de différence. Globalement, le total de 46 marqueurs d'expression pour 61 mouvements semble un résultat plus que correct puisque de l'ordre de 3 marqueurs tous les 4 mouvements. Si nous prenons en compte uniquement les marqueurs résultant effectifs en termes de ressources langagières, nous arrivons aux résultats suivants pour chaque parole commune:

- l'évitement: $2/13 = 15 \%$.
- la citation: $1/5 = 20 \%$ (en comptabilisant la ressource doublement marquée).
- l'imitation: $2/5 = 40 \%$.
- l'intégration: $24/29 = 80 \%$.
- le développement: $5/5 = 100 \%$.
- la différence: $6/5 = 120 \%$.

Nous retrouvons donc une progression plus ou moins constante qui correspond assez bien à la typologie de la parole et son évolution quant à la relation entre les différentes paroles en question et les marqueurs de l'expression. Pour le reste, il ne semble pas que les extra - communicatifs soient plus efficaces négativement avec des marqueurs d'évaluation qu'avec ceux de commentaire (3/3).

*** Les relations entre les ressources langagières de la continuité et les différents marqueurs de l'expression dans "Le choix du film" (1.1.)**

Nous avons déjà signalé le renforcement de l'hypothèse générale d'une relation permanente entre marqueurs et ressources une fois détecté le rôle destructeur du signe extra - communicatif. Il faut rappeler que le marquage peut se voir doublé ou triplé. Par contre, nous n'avons trouvé pour le moment aucun marqueur entraînant plus d'une ressource langagière. L'autre hypothèse que nous avons formulé sans trop d'assurance et qui semblerait se confirmer est celle de la relation privilégiée entre les ressources de traitement et les marqueurs de commentaire, de fait les 8 ressources langagières de traitement sont associées dans "Le choix du film" à des marqueurs de commentaire. Pour le reste, il ne semble pas pour l'instant qu'il y ait de relations particulières entre certaines ressources compensatoires ou certains marqueurs spécifiques mais des

relations permanentes méritent d'être suivies. Voyons le résumé détaillé des signes en question:

Pour les ressources compensatoires:

- $[RCHt] : P(F), E(E)$.
- $[RCHr] : E(H)$.
- $[RCHes] : P(H), E(a), E(c), E(a), E(a), E(d), P(c)$.
- $[RCGr] : E(b)$.
- $[RCGs] : P(H)$.
- $[RCQc] : P(D), P(D), P(D)$.
- $[RCQo] : E(J), P(G)$.
- $[RCIc] : P(g), E(g), P(a), P(c), E(a), E(b), E(b), E(c), E(f)$.

Il faut donc souligner pour le moment:

- l'exclusivité des marqueurs d'évaluation pour les ressources illustratives compensatoires.
- l'exclusivité des marqueurs de commentaire pour les ressources compensatoires quasi-linguistiques (opératoires et conatives).
- la quasi-exclusivité des marqueurs d'évaluation cognitive pour les ressources compensatoires hypothétiques d'estropiage.

Nous vérifierons donc ces éventuelles régularités dans les autres jeux de rôles improvisés afin de voir si elles se confirment, auquel cas il serait intéressant de réfléchir sur les causes profondes de ces régularités.

Pour ce qui est des ressources du traitement, nous avons:

- $[RTRr] : E(E), E(A), P(A), P(E), P(F), P(G), P(F), E(I), E(J), E(F)$.
- $[RTRp] : P(J), P(J)$.

Indépendamment de la totale présence des marqueurs de commentaire, il faut souligner l'exclusivité relative des marqueurs quasi-linguistiques conatifs acoustiques (J) pour ce qui concerne l'écho des ressources de la paraphrase mais le nombre restreint de marqueurs ne permet aucune projection ou hypothèse pour le moment. Il nous faut donc suivre aussi cette relation dans les futures observations.

*** La distribution des ressources et des différents marqueurs pour chaque actant dans "Le choix du film" (1.1.)**

Si nous observons les ressources déployées par chaque actant, sur un total de 31 ressources, *P* en développe 15 et *E* un total de 16. Il y a donc un grand équilibre de développement de ressources entre les deux actants, équilibre qui suggère a priori un niveau de participation et de coopération plutôt bon afin que les deux participants puissent déployer toutes leurs ressources de la continuité.

Pour ce qui est de la nature des ressources, *P* développe 11 ressources compensatoires et 4 de traitement alors que *E* a pour sa part développé 12 ressources compensatoires et aussi 4 de traitement. Nous retrouvons encore une similitude de distribution entre les deux actants.

Enfin, au niveau des marqueurs, pour ce qui est de *P*, elle a émis 7 marqueurs d'évaluation cognitive et 16 marqueurs de commentaire pour un total de 23. En ce qui concerne *E*, il a quant à lui exprimé 13 marqueurs d'évaluation cognitive et 10 marqueurs de commentaire pour un total de 23 équivalent au total de *P*. Comme nous le constatons, nous retrouvons un grand équilibre entre les deux actants quant à l'émission de marqueurs dans leur ensemble. Toutefois, les résultats montrent que les actants en question ne passent pas exactement par le même marquage pour signaler les ressources potentielles. En effet, si *P* utilise principalement des marqueurs de commentaire et peu d'évaluation cognitive, par contre *E* fait appel principalement à des marqueurs d'évaluation et en moindre mesure à des marqueurs de commentaire.

Nous voyons comment deux actants impliqués dans le même jeu de rôle improvisé arrivent à une production similaire de ressources langagières de la continuité tout en s'exprimant d'une manière différente puisque *P* a recours plutôt au commentaire ou justification alors que *E* a beaucoup plus besoin de vérifier la compréhension réciproque, de s'assurer que tout est clair entre les actants tout en faisant appel aussi à des commentaires ponctuels.

Enfin, il est intéressant d'observer les extra -communicatifs pour les deux actants. A ce propos, l'équilibre observé se rompt cette fois-ci dans la mesure où *P* marque un signe extra -communicatif à 10 reprises tandis que *E* ne le fait que 2 fois. Il semble donc que *P* est plus anxieuse et la première phase du jeu de rôle où elle exprime plusieurs auto –

commentaires et rires nerveux [M9:"(très bien)°°(be cool)°°"] confirme cette information. Comme nous avons pu le constater, cela ne l'empêche pas de participer finalement et de développer de nombreuses ressources langagières de la continuité. Le fait que ce soit *E* qui initie le premier mouvement renforce cette idée d'une plus grande fragilité émotionnelle de *P* mais une fragilité qu'elle arrive à surmonter sans doute grâce aux efforts d'intégration de *E* au début du jeu de rôle improvisé. A ce propos, il est intéressant d'essayer de commenter le déroulement progressif de l'interaction, phase après phase, bien que le découpage puisse sembler arbitraire.

*** L'évolution du jeu de rôle "Le choix du film"(1.1.) et ses différentes phases en termes de paroles ou intentions significatives communes**

. *Le premier mouvement de (1.1.)*

Nous avons insisté déjà sur son importance. C'est une parole commune d'intégration qui domine l'interaction en ce commencement. Le fait que ce soit l'intégration qui domine dans l'ensemble du jeu de rôle improvisé "Le choix du film" peut être vu comme un présage ou un ton qui marque par la suite l'interaction. Toutefois, nous savons que la parole d'intégration est une parole frontière au centre du modèle d'analyse et, à ce titre, joue un rôle particulier que nous devons découvrir progressivement.

Enfin, nous avons commenté auparavant que c'est l'actant *E* qui lance le premier signal d'ouverture en direction de *P* qui, à ce moment-là, a la tête tournée vers la caméra dans une posture de manque évident de centration. Néanmoins, nous savons que très vite *P* va se recentrer pour participer et coopérer pleinement au jeu de rôle improvisé. Il semble qu'il s'agisse donc uniquement d'un déficit de concentration initial dû à une forte anxiété.

. *De (M1) à (M9)*

Il s'agit d'une première phase où l'évitement et l'intégration absorbent le jeu de rôle improvisé en alternance continue. C'est en quelque sorte une phase d'observation, de tâtonnements, émaillée de nombreux signes extra - communicatifs et avec quasiment pas de ressource de la continuité. Il semble donc que l'anxiété de *P* et le désir de se lancer de *E* s'influencent mutuellement sans que l'interaction penche d'un côté ou de l'autre.

. De (M10) à (M42)

C'est la phase d'intégration du jeu de rôle improvisé où les mouvements de cette parole sont très présents (21/33). Nous avons donc une ligne générale d'intégration parsemée de mouvements ponctuels de tous les autres types de parole commune. Pendant cette période du jeu de rôle improvisé, 18 ressources langagières de la continuité sont déployées. L'intégration vient sans doute du fait que *P* ait commencé à participer et à coopérer en se libérant de son anxiété grâce à la synchronie interactionnelle avec *E*. De fait, le développement des ressources s'équilibre dans cette phase entre les deux actants (8 pour *P* et 10 pour *E*).

. De (M43) à (M57)

C'est une phase d'accélération, empreinte de beaucoup de spontanéité, dans la mesure où les deux actants s'interrompent mutuellement. Sur les 15 mouvements de parole de cette phase, 5 sont de différence ou de développement, 4 d'intégration, 2 d'imitation, 2 de citation et 2 d'évitement, donc 60 % des mouvements combinent la participation et la coopération. En fait, le plus intéressant est d'observer que le tiers des mouvements développés illustrent des paroles communes a priori plus créatives. Si dans la phase antérieure, les actants arrivaient à 18 ressources en 33 mouvements, dans cette phase, ils atteignent une production de 10 ressources en 15 mouvements de parole. Une telle constatation montre que le fait de s'interrompre ponctuellement, dû en grande partie à la plus grande spontanéité des actants, ne freine en rien la créativité et même semble la stimuler. Toutefois, vers la fin de cette phase, *P* semble à nouveau se décentrer un peu comme en (M51): " °(oui à bientôt)° ".

. De (M58) à (M60)

Il s'agit de la phase ultime du jeu de rôle improvisé où, sous l'impulsion de *P* comme nous venons de le commenter, les actants en finissent avec l'interaction. De son côté *E* n'insiste pas en effet et ne cherche pas à réintégrer sa partenaire. En conséquence, les mouvements sont exclusivement d'évitement avec deux ressources compensatoires tout de même afin de faciliter la sortie. L'interprétation horizontale de la représentation transcrite permet de percevoir donc de grandes phases du jeu de rôle improvisé qui, à la lumière de la production expressive et de ressources de chaque actant, permet de

mieux comprendre les difficultés et les solutions de chacun de ces actants, sur lesquelles nous reviendrons dans le chapitre suivant.

*** Synthèse et analyses finales du jeu de rôle improvisé "Le choix du film" (1.1.)**

En résumé, pour ce qui est du modèle d'analyse, nous avons les premières observations suivantes:

- pour chaque ressource, nous avons au moins un marqueur qui l'accompagne.
- pour chaque marqueur, il n'y a qu'une ressource au maximum qui l'accompagne.
- pour chaque ressource de traitement, il y a un marqueur de commentaire qui l'accompagne.
- les signes extra - communicatifs semblent caractéristiques des paroles communes d'évitement.
- il y a incompatibilité apparente entre une ressource et la présence d'un signe extra - communicatif.
- la présence d'un extra - communicatif peut annuler l'effet indicateur d'une ressource pour ce qui est des marqueurs.
- tous les mouvements des paroles de développement et de différence développent au moins une ressource et un marqueur.
- il ne semble pas que les paroles de développement et de différence développent des ressources de type particulier.
- les marqueurs de commentaire apparaissent plus fréquents dans la parole commune de différence que dans les autres paroles.
- les éventuelles relations privilégiées entre ressources précises et marqueurs spécifiques sont à suivre pour certaines comme: marqueurs de commentaire et ressources compensatoires quasi-linguistiques conatives et opératoires, marqueurs d'évaluation cognitive et ressources compensatoires hypothétiques d'estroptiage, marqueurs d'évaluation et ressources illustratives compensatoires, marqueurs de commentaire quasi-linguistiques conatifs acoustiques et ressources de traitement sous forme de paraphrase.
- confirmation de la cohésion progressive de la typologie de la parole à tous les niveaux de la parole, des marqueurs et des ressources, excepté quelques ressources

apparaissant en parole d'évitement.

Enfin, nous avons tranché provisoirement pour ce qui est de deux problématiques surgies en cours d'observation et d'analyse. En effet, nous avons résolu pour le moment la question du double ou triple marquage en penchant pour une validation de l'ultime marqueur ou plus proche marqueur en tant que dernière version satisfaisante de l'écho annonceur de la ressource. Quant à l'autre problématique, il s'agit de la question des "ready-made" ou phrases toutes faites. En effet, dans un premier élan, nous avons observé et représenté ces phrases toutes faites ou, du moins, ce que nous considérons comme des phrases toutes faites. Or, en cours d'observation et d'analyse, nous avons commencé à douter sérieusement quant à ce concept et au choix effectué jusque lors. De fait, les quelques phrases toutes faites de rituels de bienvenue ou d'au revoir ne peuvent avoir l'exclusivité de ce type de manifestation langagière. C'est ainsi que nous en sommes arrivés à penser que toute manifestation langagière qui ne soit pas une ressource langagière de la continuité peut être considérée comme une phrase toute faite ou, pour le moins, une phrase intégrée dans le langage de l'actant, donc reflète un langage acquis et non pas en cours d'acquisition. Or, notre projet de recherche est un projet au service de la didactique et de l'apprentissage/acquisition d'une compétence d'interaction orale de face-à-face à travers une langue étrangère, d'où notre observation exclusive des ressources langagières de la continuité.

11.2. Résultats et premières analyses du jeu de rôle improvisé (1.2.)

Ce deuxième jeu de rôle improvisé a été fomenté par le déclencheur n°6, en l'occurrence: "Vous rencontrez une personne inconnue et vous parlez réciproquement de votre ville, votre quartier, votre pays, vos centres d'intérêt, etc." En fait, comme nous pouvons le constater sur la représentation transcrite, la proposition improvisée par les actants change une partie du déclencheur dans la mesure où ils s'appellent dès le début par leurs prénoms révélant donc qu'ils se connaissent un minimum.

Par ailleurs, le jeu de rôle improvisé tourne principalement autour de la connaissance ou pas de la ville, des gens et des musées de Madrid de la part de l'un des actants, d'où

le titre proposé: "Tu connais Madrid?" Le jeu de rôle improvisé en question a duré 1'37", donc un plus long que "le choix du film" (1.1.), longueur intéressante au niveau d'études des actants engagés dans l'activité. Ces deux actants se nomment Ana et Sergio et sont cités sur la représentation transcrite comme A et S.

* Tu connais Madrid ? (1.2.)

1- A: salut sergio

[M0][M1---][M2---]

[*int.*][*imit.*][*int.*]

2- S: salut-ana (bises légèrement sonores)(2") COmment ça va(!)

[M3-----][M4-----][M5--][M6-----]

[*évit.*][*évit.*][*diff.*][*int.*]

A/S(ECc1)

S(b) S[RCQp-1]

3- A: bien / et toi(!)

[M7-----][M8-----]

[*imit.*][*int.*]

4- S: très bien merci // eh tou connais:: madrid(!)

[M9-----][M10-----][M11-----]

[*int.*][*int.*][*int.*]

S (ECc2) S(C)

5- A: eh jé t' OUI(!) je connais: madrid(!)

[M12-----][M13-----][M14-----]

[*int.*][*int.*][*int.*]

A(D) A[RTRd-2]

6- S: eh:: est-ce que tou: tou ai(mes) madrid(!)

[M15-----][M16-----]

[*int.*][*cit.*]

S(C) *S[RTRr-3]* *S[RCHes-4]* *S(C)*

7- A: // bue(no)(!) comme ci comme ça: / eh:: a eh je CROIS ///

[M17-----][M18-----][M19][M20-----]

[*int.*][*int.*][*int.*][*int.*]

A(a)A[RCHem-5] *A(E)A[RTRd-6]* *A(b)A(ECa3)*

8- qué:: eh:: (2") il est::: eh: plutôt laid(!) /// et: en plou: / il y

-----][M21-----][M22-----][M23-----][M24-----][M25-

][*int.*][*int.*][*évit.*][*int.*][*int.*]

9- a::: eh: beaucoup de personnes(!) /// mais: (3")

-----][M26-----][M27-----][M28]

][*imit.*][*int.*][*évit.*]

10- S: mais: il y a:: eh: / beaucoup dé restaurants: beaucoup dé: //

[M29-----][M30][M31-----]

[*int.*][*int.*][*int.*]

S(B) *S[RTRr-7]*

11- beaucoup:: de cinéMAS(!) /// eh:: beaucoup dé: discos(!) /// eh::

[M32-----][M33-----][M34-----][M35-----]

[*int.*][*int.*][*int.*][*cit.*]

S(B)S[RTRr-8]

S(B)S[RTRr-9]

12- A: OUI:: il est bien(!)

[M36-----]

[*imit.*]

A(b)A[RCHt-10]

13- S: eh: les gens: très: très gentils eh: (2") très aimables(!)

[M37-----][M38][M39-----]

[*int.*][*int.*][*imit.*]

S(B)S[RTRr-11]

14- A: d'accord(i)

[M40-----]

[*évit.*]

15- S: eh: est-ce que tou::: est-ce que tou connais:: / hum / lé: musée

[M41-----][M42-----][M43-----][M44--

[*int.*][*int.*][*int.*][*int.*

S(B)S[RTRr-12]

S(c) S(B)

16- dé: / de la ville(!)

-----][M45-----]

][*int.*]

S[RTRr-13]

17- A: non je ne: connais pas

[M46-----]

[*imit.*]

A(d) A(ECa4)

18- S: tou ne connais pas::: le museo del prAdo(!)

[M47-----]

[*imit.*]

S(B)S[RCHem-14]

19- A: non je ne connais:: °(pas)°MAINT'(!)nant(!) (rires partagés) //

[M48-----][M49-----]

[*int.*][*imit.*]

A(ECa5) A(d) S/A(ECa6)

20- eh::: hum eh::: si tou::: eh VEUX(j) nous pouvons:: aller::: à:

[M50-----][M51----][M52-----][M53-----]

[*int.*][*int.*][*int.*][*int.*]

A(ECc7) A(A) A(C)A[RCHes-15]

21- musée:: ensemble(!)

[M54-----]

[*int.*]

A(ECc8) A(c)

22- S: (2") oké (j) euh-oui-euh: nous:: // eh nous nous:: (3") nous nous

[M55-----][M56----][M57-----][M58-----]

[*int.*][*int.*][*int.*][*int.*]

S(B)S[RTRr-16] S(B)S[RTRr-17]

23- donnons:: / eh rendez-vous:: aujourd'hui:: (2") aujourd'hui

-----][M59-----][M60-----]

[*int.*][*cit.*]

S(A)S[RTRr-18]

24- **soir(!)**

-----]
]

25- **A: D'Accord(!)**

[M61-----]

[*évit.*]

A(ECa9) A(d)

26- **S: d'accord au revoir(!)**

[M62-----]

[*évit.*]

27- **A: au revoir(!) (bises)**

[M63-----]

[*évit.*]

A(A) A/S(ECc10)

*** Les résultats d'ensemble du jeu de rôle improvisé "Tu connais Madrid?" (1.2.)**

Dans l'ensemble, le jeu de rôle improvisé en question développe les *mouvements de la parole* ou intention significative commune suivants (cf. Description des mouvements de (1.2.) en annexe p. 524):

- 8 mouvements d'évitement (M3, M4, M23, M28, M40, M61, M62, M63).
- 3 mouvements de citation (M16, M35, M60).
- 8 mouvements d'imitation (M1, M7, M26, M36, M39, M46, M47, M49)
- 44 mouvements d'intégration (M0, M2, M6, M8, M9, M10, M11, M12, M13, M14, M15, M17, M18, M19, M20, M21, M22, M24, M25, M27, M29, M30, M31, M32, M33, M34, M37, M38, M41, M42, M43, M44, M45, M48, M50, M51, M52, M53, M54, M55, M56, M57, M58, M59).

- 0 mouvement de développement.
- 1 mouvement de différence (M5)

Nous avons donc un total de 64 mouvements de parole commune pour une durée du jeu de rôle improvisé de 1'37" (97"), d'où une intensité de parole ou intensité interactionnelle de l'ordre de 66 %. En fait, "Tu connais Madrid?" développe seulement 3 mouvements de plus que "Le choix du film" pour une durée de jeu supérieure de 28". Nous observons ainsi une activité de parole commune moins intense que pour le jeu de rôle improvisé antérieur (1.1.).

Par ailleurs, ce qui saute aux yeux immédiatement, c'est l'énorme quantité de mouvements de parole d'intégration. En effet, ce type de mouvements occupe près de 69 % de l'ensemble des mouvements du jeu de rôle improvisé. Il s'agit incontestablement d'un pourcentage très élevé qui doit trouver une explication.

En parallèle, il faut noter l'absence presque totale de mouvement de développement et de différence. Par contre, la parole d'imitation comme la parole d'évitement sont assez présentes (12,5 % chacune).

La grande différence entre la distribution des mouvements de ce jeu de rôle improvisé (1.2.) et celle du jeu de rôle improvisé analysé précédemment suscite évidemment un grand intérêt et va nous permettre de tester encore plus notre modèle d'analyse. En effet, nous devrions observer une intensité moins forte de production de ressources langagières de la continuité, vu l'intensité moindre des mouvements de la parole et l'absence de parole de développement et de différence.

Or, pour ce qui est des *ressources langagières de la continuité* observées, le jeu de rôle improvisé "Tu connais Madrid?" déploie un total de 18 ressources langagières (cf. Liste détaillée en annexe p. 537) dont:

- 6 ressources langagières de *compensation* (1/3).
- 12 ressources langagières de *traitement* (2/3).

Quant à la distribution de chaque type de ressources, nous avons la suivante:

Pour les ressources de compensation:

- 5 *hypothétiques* (2 d'emprunt direct, 2 d'estrophiage, 1 de trad. littérale).
- 1 *quasi-linguistique* (phatique).

Pour les ressources de traitement, elles sont toutes de reformulation et nous avons:

- 10 *paraphrastiques* (toutes de répétition).
- 2 *non paraphrastiques* (les deux de dissociation).

Nous observons en premier lieu une forte majorité de ressources de traitement mais quasiment toutes de répétition, ce qui ne démontre en rien une évolution quant au développement langagier. Cette dernière réflexion se voit renforcée par la faible densité des ressources de l'ordre de 18 pour 97", d'où 1 ressource toutes les 5"39. Il ne semble pas a priori qu'il s'agisse d'une forte densité surtout si nous la comparons avec celle du premier jeu de rôle improvisé analysé (1 ressource toutes les 2"23). Nous retrouvons donc le parallèle entre l'intensité des mouvements de la parole ou intention significative commune et celle des ressources langagières de la continuité. Si dans le premier jeu de rôle improvisé les intensités de mouvements et de ressources étaient fortes, dans ce cas présent, les deux intensités apparaissent plus faibles.

En ce qui concerne *les marqueurs de l'expression*, nous avons au total:

- 9 marqueurs d'*évaluation cognitive*.
- 18 marqueurs de *commentaire*.

La distribution des marqueurs pour chaque type est la suivante:

- 1 *illustratif gestuel paraphrasant le doute* (a)(Di).
- 3 *emphases acoustiques* (b)(Dp).
- 2 *marqueurs de rythme* (c)(Dp).
- 3 *paraverbaux gestuels* (d)(Dp).

Pour ce qui est des marqueurs de commentaire:

- 3 *quasi-linguistiques gestuels conatifs pour influencer autrui* (A)(Dqc).
- 9 *quasi-linguistiques conatifs de regard pour influencer autrui* (B)(Dqc).
- 4 *mimiques souriantes de satisfaction et joie* (C)(De).
- 1 *mouvement de tête marquant la surprise* (D)(Dqe).
- 1 *mimique d'insatisfaction* (E)(De).

Vu la durée du jeu de rôle improvisé, il semble que l'importance du marquage soit relative. En effet, l'ensemble des marqueurs d'expression représente un peu plus de la moitié de ceux de "Le choix du film" (1.1.) pour une durée près de 40 % plus longue d'interaction.

Quant aux genres de marqueurs utilisés, pour ce qui est de l'évaluation cognitive, nous observons une quasi-totalité de signes paraverbaux avec plusieurs variantes et, en ce qui concerne les marqueurs de commentaire, les quasi-linguistiques conatifs de regard et gestuels représentent la majorité d'entre eux. Globalement et indépendamment de la moindre quantité de marqueurs d'expression, nous voyons qu'il y a peu de variété de signes, comme si les deux actants déployaient le même marquage. Nous vérifierons par la suite ce présupposé mais la très importante quantité de mouvements d'intégration, sans oublier celle des mouvements d'imitation, peut expliquer un éventuel mimétisme à l'heure d'exprimer, de marquer de manière stylisée, le développement langagier.

Enfin, quant aux signes *extra - communicatifs*, nous avons pu en observer 13 au total (cf. Liste détaillée en annexe p. 538) dont:

- 7 *extra - communicatifs d'auto - centration (ECa)*.
- 6 *extra -communicatifs de confort (ECc)*.

La quantité finale d'extra - communicatifs est très similaire à celle du premier jeu de rôle improvisé analysé, bien qu'il y en ait un peu moins dans l'absolu vu la durée plus longue de l'interaction. A noter la relative importance des extra - communicatifs d'auto -centration (grattage, tapotement, rire nerveux ...) sans que nous puissions pour le moment en déduire quoique ce soit.

*** Tableaux de résultats et premiers commentaires par rapport aux différents marqueurs, extra - communicatifs et ressources en ce qui concerne chaque parole ou intention significative commune**

1. La parole d'évitement dans "Tu connais Madrid?" (1.2.)

Sur les 8 mouvements de parole d'évitement (*évit.*), il y en a 5 qui ne génèrent aucune activité interactionnelle ni langagière. Aussi, nous allons nous concentrer sur les 3 mouvements restants dans le tableau de relations (1.2.1.).

<i>Parole d'évitement</i>	Marqueurs d'évaluation	Marqueurs de commentaire	Extra-commun- nicatifs	Ressources langagières
(M4)	.....	.....	<i>A/S(ECc1)</i>	.....
(M61)	<i>A(d)</i>	.....	<i>A(ECa9)</i>	.....
(M63)	.....	<i>A(A)</i>	<i>A/S(ECc10)</i>	.....

En résumé, nous observons cette fois-ci une absence totale de ressources langagières pendant les mouvements d'évitement. Par ailleurs, les 3 mouvements en question connaissent le marquage d'extra - communicatifs et, dans 2 cas, il se confirme que cet extra - communicatif peut se combiner à un marqueur d'expression mais alors ce marqueur n'entraîne aucun développement langagier en termes de ressources. A ce propos, la chronologie d'apparition des marqueurs et extra - communicatifs, les uns par rapport aux autres, ne semble pas avoir d'importance. En effet, dans le mouvement (M61), le marqueur d'évaluation cognitive est émis après le signe extra - communicatif, comme s'il venait évaluer la réception de ce dernier signe. Nous serons attentifs quant à ce phénomène afin de voir s'il est propre aux marqueurs d'évaluation ou si nous pouvons l'observer de même quant aux marqueurs de commentaire.

Enfin, globalement, nous retrouvons le même profil de parole découvert pendant l'analyse de "Le choix du film" (cf. 1.1.1.) et qui correspond assez bien aux hypothèses avancées dans la partie théorique. C'est ainsi que nous observons peu ou quasiment pas de marqueurs.

2. La parole de citation dans "Tu connais Madrid?" (1.2.)

Pour ce qui est des mouvements de la parole de citation (*cit.*), il n'y a en fait qu'un seul mouvement qui montre un marquage sur les trois de l'ensemble.

Aussi, le tableau de relation des marqueurs, extra - communicatifs et ressources présente l'aspect suivant (1.2.2.):

Parole de citation	Marqueurs d'évaluation	Marqueurs de commentaire	Extra-commun- catifs	Ressources langagières
(M16)	<i>S(C)</i>	.....	<i>S[RCHes-4]</i>

Comme nous le constatons, le marquage et les ressources sont quasi-inexistants. Il faut signaler que l'unique ressource est d'ailleurs une ressource compensatoire d'estropiage. Quant au marqueur, il est de commentaire mais, en fait, précisément d'autocommentaire. En effet, il s'agit d'une mimique souriante d'autosatisfaction. A noter également l'absence des extra - communicatifs tout comme dans (1.1.2) sans pouvoir savoir pour le moment s'il s'agit d'un trait spécifique de la parole de citation, parole où les actants pourraient trouver une espèce de confort, de facilité due à la participation minimale et qui ne générerait donc pas d'anxiété.

3. La parole d'imitation dans "Tu connais Madrid?" (1.2)

Dans les mouvements de la parole d'imitation (*imit.*) qui sont relativement nombreux (8), la moitié d'entre eux ne véhiculent aucun signe ou marquage. Dans le jeu de rôle improvisé analysé antérieurement, avec une quantité moindre de mouvements, nous avons observé un pourcentage similaire puisque 3 mouvements sur 5 ne génèrent aucune activité de signalisation. Mais nous allons voir le tableau de relation des marqueurs, extra - communicatifs et ressources de la continuité pour les 4 mouvements précités (1.2.3.):

Parole d'imitation	Marqueurs d'évaluation	Marqueurs de commentaire	Extra-commu- catifs	Ressources langagières
(M36)	<i>A(b)</i>	.....	.....	<i>A[RCHt-10]</i>
(M46)	<i>A(d)</i>	.....	<i>A(ECa4)</i>	.....
(M47)	.....	<i>S(B)</i>	.....	<i>S[RCHem-14]</i>
(M49)	<i>A(d)</i>	.....	<i>A(ECa5)</i>	.....
	.....	.....	<i>S/A(ECa6)</i>	.....

La relation "A chaque ressource, au moins un marqueur" se confirme encore une fois, quelque soit la nature du marqueur et de la ressource de la continuité. Tout comme dans l'observation de "Le choix du film", la parole d'imitation entraîne un peu plus de ressources et de marqueurs que celle de citation, suivant en cela une progression en accord avec la typologie projetée. En parallèle, nous retrouvons des extra - communicatifs tout comme dans les mouvements de la parole d'imitation du jeu de rôle improvisé antérieur bien qu'en nombre plus restreint que pour la parole d'évitement.

C'est ainsi qu'au-delà des aspects quantitatifs pour ce qui est des marqueurs, des extra - communicatifs ou des ressources, nous constatons certaines régularités dans les profils de parole. De fait, à l'absence d'extra - communicatifs dans la parole de citation correspond une présence de ces signes quant à la parole d'imitation. Il faut rappeler que cette parole commune marque des intentions suivistes générant un bon niveau de participation mais sans coopération aucune. Peut-être aurions-nous alors un déséquilibre léger dans le sens où la participation se développe mais sans l'aide de la coopération, d'où une montée d'anxiété possible au niveau des actants qui se manifeste par l'émission de signes extra - communicatifs.

De toutes manières, la petite production en termes de ressources reflète bien une parole encore peu efficace pour ce qui est du développement langagier d'apprentissage/acquisition. Quant à la nature de ces ressources, elles sont compensatoires hypothétiques tout comme celle de la parole de citation montrant encore la difficulté à développer un langage à travers la langue étrangère sans être obligé de tester des hypothèses illustrant l'apprentissage même.

4. La parole d'intégration dans "Tu connais Madrid?" (1.2.)

Dans les mouvements de la parole commune de l'intégration (*int.*) de ce jeu de rôle improvisé, le volume des mouvements n'ayant aucun marquage est beaucoup plus important qu'en ce qui concerne le jeu de rôle improvisé analysé précédemment (1.1.). En effet, de l'ensemble des 44 mouvements de parole d'intégration de "Tu connais Madrid?", 26 mouvements ne signalent aucun marqueur ni aucune ressource (plus ou moins 59 %). C'est un pourcentage assez élevé qui confirme la petite intensité

d'activité synchronique et d'expression et, dans le prolongement, les difficultés à produire des ressources langagières de la continuité. Mais concentrons-nous sur les 18 mouvements d'intégration, qui signalent d'une manière ou d'une autre, à travers le tableau de relations des marqueurs, extra - communicatifs et ressources de la continuité du jeu de rôle improvisé (1.2.4.):

<i>Parole d'intégration</i>	Marqueurs d'évaluation	Marqueurs de commentaire	Extra- commu- nicatifs	Ressources langagières
(M10)	.....	<i>S(C)</i>	<i>S(ECc2)</i>	.....
(M12)	.....	<i>A(D)</i>	.....	<i>A[RTRd-2]</i>
(M15)	.....	<i>S(C)</i>	.....	<i>S[RTRr-3]</i>
(M17)	<i>A(a)</i>	.....	.....	<i>A[RCHem-5]</i>
(M18)	.....	<i>A(E)</i>	.....	<i>A[RTRd-6]</i>
(M20)	<i>A(b)</i>	.....	<i>A(ECa3)</i>	.....
(M31)	.....	<i>S(B)</i>	.....	<i>S[RTRr-7]</i>
(M32)	.....	<i>S(B)</i>	.....	<i>S[RTRr-8]</i>
(M33)	.....	<i>S(B)</i>	.....	<i>S[RTRr-9]</i>
(M37)	.....	<i>S(B)</i>	.....	<i>S[RTRr-11]</i>
(M41)	.....	<i>S(B)</i>	.....	<i>S[RTRr-12]</i>
(M44)	<i>S(c)</i>	<i>S(B)</i>	.....	<i>S[RTRr-13]</i>
(M51)	.....	.....	<i>A(ECc7)</i>	.....
(M52)	.....	<i>A(A)A(C)</i>	.....	<i>A[RCHes-15]</i>
(M54)	<i>A(c)</i>	.....	<i>A(ECc8)</i>	.....
(M56)	.....	<i>S(B)</i>	.....	<i>S[RTRr-16]</i>
(M58)	.....	<i>S(B)</i>	.....	<i>S[RTRr-17]</i>
(M59)	.....	<i>S(A)</i>	.....	<i>S[RTRr-18]</i>

Il faut signaler avant tout que, dans le mouvement (M10), le marqueur de commentaire apparaît après le signe extra - communicatif. C'est ainsi que nous voyons comment les

marqueurs de commentaire, tout comme ceux d'évaluation cognitive, peuvent voir leur effet annulé par la présence d'un extra - communicatif pourtant antérieur à leur émission. En fait, il semble que la nature du marqueur peut jouer un rôle dans cette émission postérieure. Or, en ce qui concerne le mouvement (M10), le marqueur de commentaire est un sourire de satisfaction qui pourrait venir confirmer le soulagement exprimé à travers le signe extra - communicatif illustrant, en effet, un geste de confort. C'est ainsi que les marqueurs d'expression, tant d'évaluation cognitive que de commentaire, peuvent venir évaluer ou commenter le signe extra - communicatif a posteriori tout comme ils illustrent les ressources avant ou après leur production. De cette sorte, nous pouvons formuler l'hypothèse que les marqueurs signalent non seulement les ressources langagières de la continuité mais également les extra - communicatifs. Il devient alors très intéressant d'observer les marqueurs qui sont en relation avec les extra - communicatifs et nous nous proposons d'analyser ce phénomène dans la synthèse finale des résultats de ce jeu de rôle improvisé.

Par rapport à (1.1.), le pourcentage de ressources langagières déployées est moindre (plus ou moins 32 %), en l'occurrence approximativement la moitié de celles de "Le choix du film" où 60 % des mouvements débouchaient sur des ressources. Pourtant, une grande majorité de ces ressources sont de traitement (12/14), ce qui laisserait penser que le niveau de construction langagière est supérieur. Toutefois, il faut rappeler que 10 de ces 12 ressources sont des reformulations de répétitions alors que les deux autres sont des dissociations de reconsidérations, donc des ressources de traitement au développement langagier en soi-même limité même si d'une grande importance métalangagière. Il semble en tout cas que cette parole d'intégration favorise plutôt des ressources de traitement de ce genre. Il nous faudra suivre la régularité ou pas de cette information.

Pour ce qui est des marqueurs, cette parole développe 4 marqueurs d'évaluation cognitive et 15 de commentaire. En fait, les marqueurs dominant largement dans une parole d'intégration très imposante. Il semble donc qu'une intégration très élevée pourrait entraîner peu de nécessité d'évaluer de manière expressive mais, par contre, le besoin de commenter constamment ce que les actants sont en train de développer entre eux.

Enfin, il faut souligner la constante relation privilégiée entre les ressources de traitement et les marqueurs de commentaire.

5. La parole de développement dans "Tu connais Madrid?" (1.2.)

L'absence de mouvement de cette parole montre une fois de plus les limites du développement interactionnel et langagier de ce jeu de rôle improvisé. En fait, cette absence montre une préoccupation majeure pour l'intégration réciproque mais tout en limitant l'engagement à cette intégration. Il semble donc qu'il y ait comme un accord tacite entre les deux actants pour ne pas prendre de risque et sauver la face mais au prix d'une évidente limitation quant au développement langagier de l'interaction.

6. La parole de différence dans "Tu connais Madrid?" (1.2.)

L'unique mouvement de parole commune de différence se reflète de la manière suivante dans le tableau des relations entre marqueurs, extra - communicatifs et ressources de la continuité (1.2.6.):

<i>Parole de différence</i>	Marqueurs d'évaluation	Marqueurs de commentaire	Extra-communicatifs	Ressources langagières
(M5)	<i>S(b)</i>	.....	.....	<i>S[RCQp-1]</i>

La quasi-inexistence de mouvements de différence ratifie en grande mesure nos propos antérieurs en relation avec les mouvements de parole de développement. La position de cette parole de différence au début du jeu de rôle improvisé n'est peut-être pas un hasard. La ressource montre en tout cas un effort cognitif afin que l'interaction se déroule dans les meilleures dispositions. Pour ce qui est de la nature du marqueur et de la ressource, nous observons une fois de plus que la parole de différence ne semble pas privilégier de genres spécifiques.

*** Les relations entre les paroles ou intentions significatives communes et les ressources langagières de la continuité dans "Tu connais Madrid?" (1.2.)**

La progression quantitative des ressources à travers les différentes paroles communes n'est pas aussi régulière que dans le jeu de rôle improvisé (1.1.). Néanmoins, dans l'absolu nous avons encore une progression constante vu que nous observons:

- 0 ressource dans l'évitement.
- 1 dans la citation.
- 2 dans l'imitation
- 14 dans l'intégration.
- 1 dans la différence pour 1 seul mouvement.

Quant à la densité des ressources, elle est aussi assez progressive mis à part le cas de l'intégration. En fait, nous retrouvons dans une grande mesure la cohésion de la typologie de la parole à travers la production des ressources langagières de la continuité a fortiori si nous prenons en compte les extra - communicatifs ayant pu influencer négativement cette production. En effet, nous observons 1 double signe extra - communicatif dans la parole d'évitement qui jouxte un marqueur de commentaire puis 2 dans celle d'imitation et, enfin, 3 dans celle d'intégration. Néanmoins, l'excessive présence de la parole d'intégration semble avoir influencer négativement la créativité langagière dans les mouvements de cette parole ou intention commune (seulement de 31 % dans l'absolu et de 39 % si nous tenons compte des ressources potentielles annulées par des extra - communicatifs). En outre, nous avons analysé auparavant la possibilité d'un marquage des signes extra - communicatifs, marquage qui démontrerait cette relation négative avec les ressources langagières de la continuité. Enfin, il faut souligner également l'apparition des ressources de traitement à partir de la parole d'intégration. Or, c'est un trait distinctif que nous avons déjà observé lors de l'analyse de (1.1.). En effet, excepté une ressource de traitement dans la parole d'imitation, toutes les ressources de ce genre apparaissaient dans l'intégration, le développement ou la différence de la même façon qu'elles apparaissent uniquement dans l'intégration et la différence pour le jeu de rôle improvisé actuellement analysé. Pour revenir à la parole commune d'intégration, il semblerait que son inflation soit nocive au développement langagier et à celui des ressources de la continuité. Or,

sachant que les mouvements de cette parole représentent 69 % des mouvements du jeu de rôle improvisé "Tu connais Madrid?" alors qu'ils représentaient 47,5 % de ceux du jeu de rôle improvisé "Le choix du film" et que cette dernière interaction a obtenu des résultats très encourageants en termes de créativité langagière de la continuité, nous avons dorénavant deux références intéressantes quant à l'ampleur de l'intégration dans les jeux de rôles improvisés et sa répercussion quant à la production de ressources langagières.

*** Les relations entre les paroles ou intentions significatives communes et les différents marqueurs dans "Tu connais Madrid?" (1.2.)**

A travers les différents mouvements de parole, nous pouvons observer 9 marqueurs d'évaluation cognitive et 18 marqueurs de commentaire. C'est ainsi que nous constatons une activité de marquage de commentaire double à celle d'évaluation cognitive. Il semble donc que les deux actants du jeu de rôle improvisé n'aient pas besoin de recourir beaucoup à l'expression consolidant l'intercompréhension. Il faut noter que lors du jeu de rôle improvisé "Le choix du film", le marquage était globalement plus intense (46 marqueurs pour 27 avec un tiers de durée d'interaction en moins). La grande faiblesse du marquage pourrait provenir aussi du niveau d'intégration très élevé.

Pour ce qui est de la distribution des marqueurs dans chaque type de parole commune, l'évitement voit l'émission de 2 marqueurs pour 8 mouvements (1 d'évaluation et 1 de commentaire), la citation produit 1 marqueur de commentaire pour 3 mouvements, l'imitation 4 (3 d'évaluation et 1 de commentaire) pour 8 mouvements, l'intégration 19 (4 et 15) pour 44 mouvements et la différence 1 d'évaluation cognitive lors de son unique mouvement. A travers ces résultats, nous constatons encore le maintien d'une progression renforçant la cohésion de la typologie, à l'exception une fois de plus de l'intégration qui atteint une densité de marquage légèrement inférieure à celle de l'imitation (en fait, nous obtenons une échelle évolutive de 12,5 %, 33 %, 50 %, 43 % et 100 %). Ces chiffres sont logiques dans la mesure où nous avons la confirmation une fois de plus qu'à chaque ressource correspond au moins un marqueur et, par ailleurs, nous retrouvons l'exception de la parole d'intégration qui développe moins de

marqueurs que prévus, sans doute pour le motif avancé auparavant, en l'occurrence un excès d'intention commune d'intégration de la part des deux actants.

*** Les relations entre les ressources langagières de la continuité et les différents marqueurs de l'expression dans "Tu connais Madrid?" (1.2.)**

Au-delà de la permanence de la relation entre les ressources langagières de la continuité et au moins un marquage quel qu'il soit, il faut souligner encore qu'il ne semble pas possible d'avoir plus d'une ressource pour le même marqueur. Par ailleurs, l'autre grande hypothèse d'une relation privilégiée entre marqueurs de commentaire et ressources de traitement se voit encore renforcée puisque les 12 ressources de ce type dans "Tu connais Madrid?" sont toutes accompagnées d'un marquage de commentaire ou justification.

Pour ce qui est des relations particulières entre certains marqueurs spécifiques et certaines ressources, nous observons les relations suivantes:

Pour les ressources compensatoires:

- $[RCHt] : A(b).$
- $[RCHes] : S(C), A(A), A(C).$
- $[RCHem] : S(B), A(a).$
- $[RCQp] : S(b).$

Les seules relations régulières que nous avons observées dans le jeu de rôle improvisé précédemment analysé, en l'occurrence celles entre les ressources compensatoires hypothétiques d'estropiage et les marqueurs d'évaluation cognitive, non seulement ne sont pas confirmées dans ce jeu de rôle improvisé mais, de plus, elles sont toutes en relation avec des marqueurs de commentaire.

En conséquence, l'idée d'une connexion entre certains types de marqueurs et de ressources se fragilise de plus en plus, exceptée la relation entre marqueurs de commentaire et ressources de traitement pour les raisons expliquées antérieurement d'une évaluation intégrée dans le processus de traitement langagier.

Pour ce qui est des ressources du traitement, nous avons:

- $[RTRr] : S(C), S(B), S(B), S(B), S(B), S(B), S(B), S(B), S(B), S(A).$
- $[RTRd] : A(D), A(E).$

La régularité d'accompagnement des regards conatifs pour ce qui est des reformulations de répétitions attire inéluctablement l'attention. Toutefois, dans le jeu de rôle improvisé antérieur, les ressources en question étaient accompagnées de toute une variété de marqueurs de commentaire. En fait, il ne faut pas oublier que les marqueurs de l'expression sont des signes liés à la stylisation de chaque actant et qu'il est normal en conséquence de retrouver des manières différentes de marquer pour chacun des participants à l'activité. En fait, il semblerait que la variété du marquage représente un point positif pour l'actant. Or, dans le cas du jeu de rôle improvisé "Tu connais Madrid?", cette variété est très limitée puisque les deux actants utilisent en tout 4 types de marqueurs d'évaluation cognitive et 5 types de marqueurs de commentaire. Nous reviendrons sur cette question intéressante lors de la synthèse finale de l'analyse en cours.

*** La distribution des ressources et des différents marqueurs pour chaque actant dans "Tu connais Madrid?" (1.2.)**

Si nous observons les ressources déployées par chaque actant, sur un total de 18 ressources langagières de la continuité, *A* en développe 5 et *S* un total de 13. Il y a donc un grand déséquilibre à ce niveau entre les deux actants, déséquilibre qui suggère une participation sans doute réelle mais limitée et, surtout, une coopération minimale comme le montre l'impossibilité de développer des mouvements de développement et de différence.

Pour ce qui est de la nature des ressources, *A* développe 3 ressources compensatoires et 2 de traitement alors que *S* en développe pour sa part 3 compensatoires et 10 de traitement. Ce dernier actant montre donc une propension plus élevée à utiliser des ressources de traitement mais nous savons qu'il s'agit quasi-exclusivement de reformulation de répétitions à grande valeur pédagogique et communicative mais qui développe de fait relativement peu le niveau langagier. Il semble qu'à travers la parole commune d'intégration dans laquelle les deux actants s'installent longuement, la répétition illustre un rythme satisfaisant à travers lequel *S* cherche le développement langagier. Nous retrouvons donc cette idée d'une prise de risque minimale, d'un engagement prudent où l'intégration représente un seuil difficile à dépasser.

Quant aux marqueurs, *A* émet 7 marqueurs d'évaluation cognitive et 5 marqueurs de commentaire alors qu'en ce qui concerne *S*, il a marqué 2 fois pour évaluer cognitivement et 13 fois pour commenter ou justifier l'action en cours. Si nous retrouvons donc un certain équilibre chez *A* et surtout une activité évaluative représentative en faveur de l'intercompréhension, pour ce qui est de *S*, il ne fait quasiment pas appel au marquage expressif cognitif et la quasi-totalité de ses marqueurs sont des commentaires sous la même forme, celle d'un regard quasi-linguistique conatif essayant d'influencer *A* sans doute quant à son jugement sur Madrid, ses gens et ses musées. De fait, tous les regards en question coïncident avec des ressources et des commentaires langagiers sur Madrid ("beaucoup de restaurants, beaucoup de cinémas, beaucoup de discos, des gens très très gentils, très aimables ..."). Quant à *A*, si elle développe peu de ressources, par contre nous observons qu'elle marque autant que l'autre actant dans le jeu de rôle improvisé. En effet, elle a marqué 12 fois pour 15 de *S*. En fait, c'est *A* qui a lancé le premier mouvement de parole du jeu de rôle improvisé, un mouvement d'intégration que *S* accepte et à travers duquel ils vont dérouler plus des deux tiers de l'interaction. Il est clair donc que *A* déploie une activité de marquage qui ne débouche pas sur un niveau similaire de ressources langagières de la continuité (seulement 5 ressources au total). L'explication doit venir une fois de plus des extra - communicatifs. En effet, *A* produit à 9 reprises un signe extra - communicatif dont 6 sont accompagnés par des marqueurs d'expression. C'est ainsi que la moitié du marquage de *A* ne sert pas à annoncer, évaluer ou commenter une ressource langagière de la continuité sinon un signe extra - communicatif.

Pour ce qui est de *S*, il ne produit que 4 extra - communicatifs, d'ailleurs tous des signes de confort, donc une quantité moindre par rapport à *A*, information qui confirme le déséquilibre entre les deux actants dans la mesure où *A* semble plus anxieuse en général et, malgré l'intégration, n'arrive pas à développer ses ressources langagières de la continuité alors que *S*, moins anxieux, arrive pour le moins à mettre en place une activité langagière à base de reformulations de répétitions.

*** L'évolution du jeu de rôle "Tu connais Madrid?" (1.2.) et ses différentes phases en termes de paroles ou intentions significatives communes**

. De (M0) à (M9)

Il s'agit d'une phase d'observation, de lancement, où s'installe la dynamique de l'interaction. Il faut noter l'alternance de mouvements divers d'intégration, d'imitation, d'évitement et même de différence. L'enchaînement des mouvements donne l'impression que les deux actants cherchent en commun la parole à travers laquelle ils vont communiquer, comme des musiciens cherchant la note avec laquelle interpréter la partition. De fait, ils adoptent l'intégration comme parole de consensus et qu'ils développent par la suite à volonté.

. De (M10) à (M45)

C'est la première grande phase où domine quasi-exclusivement la parole commune d'intégration (28 mouvements sur un total de 36). De fait, cette partie du jeu de rôle improvisé voit à peine quelques mouvements d'évitement, de citation et d'imitation émailler le grand effort d'intégration déployé réciproquement par les deux actants. Il s'agit aussi d'une phase qui voit se développer la majorité des ressources de traitement qui sont presque exclusivement des reformulations de répétitions. Toutefois, à force de s'installer trop dans cette synchronisation confortable, la parole commune connaît une légère régression à partir de (M46).

. De (M46) à (M49)

C'est une phase assez courte certes mais qui montre clairement une parole d'imitation empreinte d'extra - communicatifs et qui se traduit par un mimétisme langagier autour du thème "tu connais - non, je ne connais pas" qui se répète à l'image des ressources de répétitions utilisées à la fin de la phase antérieure et des regards quasi-linguistiques conatifs très présents aussi pour marquer l'interaction. Le résultat est une seule ressource langagière compensatoire hypothétique d'emprunt direct, emprunt au cadre culturel et à la langue de référence, en l'occurrence ceux espagnols ("museo del prAdo").

. De (M50) à (M60)

Il s'agit à nouveau d'une phase presque totalement de parole commune d'intégration (10 mouvements sur 11). Le début de cette phase provient du changement d'intention

marqué au milieu de l'intervention de *A*. En effet, les rires extra - communicatifs de soulagement de la fin de la phase antérieure débouchent sur une reprise de l'intégration, reprise assez difficile apparemment dans la mesure où elle se voit émaillée de signes extra - communicatifs au tout début. En fait, les deux actants semblent reprendre leur rythme d'intégration de coopération minimale après une phase régressive sans coopération. C'est ainsi que nous retrouvons des ressources de traitement de l'ordre de la répétition et 1 ressource compensatoire d'estropiage.

. De (M61) à (M63)

C'est la phase de clôture après s'être fixés le rendez-vous pour le futur, phase exclusivement d'évitement et, par conséquent, incluant deux signes extra - communicatifs ayant leur marquage.

*** Synthèse et analyses finales du jeu de rôle improvisé "Tu connais Madrid?"
(1.2.)**

En résumé, il semblerait se confirmer pour le moment que:

- pour chaque ressource, nous avons au moins un marqueur qui l'accompagne.
- pour chaque marqueur, il n'y a qu'une seule ressource au maximum qui l'accompagne.
- pour chaque ressource de traitement, il y a un marqueur de commentaire qui l'accompagne.
- les signes extra - communicatifs semblent caractéristiques des paroles communes d'évitement (aussi en imitation et intégration).
- tous les mouvements des paroles communes de développement et de différence déploient au moins une ressource et un marqueur.
- les paroles de développement et de différence ne déploient pas de ressource d'un type particulier.
- il n'y a pas de relation apparemment privilégiée entre ressources langagières particulières et marqueurs d'expression spécifiques. C'est ainsi qu'une éventuelle relation privilégiée entre les ressources compensatoires hypothétiques d'estropiage et les marqueurs d'évaluation cognitive, comme nous l'avons suggéré au cours de l'analyse du jeu de rôle improvisé antérieur "Le choix du film", n'a pas a priori de

pertinence. En fait, le développement d'un type de marqueurs particuliers, plus ou moins variés, répondrait à la fonction expressive et donc stylisée du marquage. C'est ainsi que certains actants accordent plus d'importance à l'évaluation cognitive, à l'intercompréhension, tandis que d'autres passent plus par le commentaire ou la justification de l'action en cours et d'autres encore s'appuient sur l'ensemble des marqueurs pour ponctuer leur développement et leur apprentissage/acquisition d'ordre langagier. De cette sorte, nous pouvons reconnaître un début de profil d'expression, a fortiori si nous prenons en compte les types spécifiques de marqueurs utilisés par les actants au sein des deux grandes catégories d'ensemble. Nous voyons donc comment le marquage d'expression fonctionne telle une signature, une marque de fabrique, propre à chaque actant. Il devient intéressant alors non seulement d'observer en détails les marqueurs utilisés par chaque actant mais également à travers plus d'un jeu de rôle improvisé et à travers le temps. A ce propos, nous avons remarqué que la variété des marqueurs émis pouvait être un indicateur de grand développement de ressources langagières de la continuité.

- il y a cohésion de la typologie de la parole ou intention significative commune mais cette cohésion peut connaître quelques variations lorsqu'une parole prend trop d'importance dans le jeu de rôle improvisé.

- lorsqu'il y a plus d'un marqueur, c'est le marqueur le plus proche de la ressource de la continuité qu'il faut prendre en compte comme écho du développement langagier.

Par ailleurs, l'analyse du jeu de rôle improvisé "Tu connais Madrid?" nous a permis de découvrir que:

- les extra - communicatifs n'annulaient pas les marqueurs au détriment d'un développement langagier mais que, tout comme les ressources de la continuité, ils peuvent être évalués ou commentés par un marqueur, bien que cette évaluation ou ce commentaire n'apparaissent pas systématiques comme pour les ressources langagières de la continuité. Par ailleurs, cette évaluation ou ce commentaire peuvent apparaître sans problème avant comme après le signe extra - communicatif.

- le rôle de la parole commune d'intégration semblerait plus que jamais central dans le modèle d'analyse et la typologie de la parole ou intention significative. En effet, l'importance de cette parole commune pourrait représenter un indicateur assez précis

de la participation et la coopération des deux actants dans la mesure où il s'agit d'une parole commune nécessaire à atteindre et à déployer en tant que minimum de coopération dans l'interaction, mais aussi une parole à dépasser afin de développer la coopération entre actants et, par conséquent, la créativité langagière nécessaire pour assurer la fluidité du jeu de rôle improvisé. C'est ainsi qu'une trop grande présence de mouvements de parole d'intégration dans le jeu de rôle improvisé résulterait nocif à la longue pour la production de ressources langagières de la continuité tant au niveau quantitatif que qualitatif. En effet, pour ce qui est du qualitatif, les principales ressources de traitement apparentes pour le moment sont des ressources de répétitions.

- si les paroles d'imitation montrent des signes extra - communicatifs dans ce jeu de rôle improvisé comme dans celui analysé précédemment, par contre la parole de citation semblerait être incompatible avec de tels signes extra - communicatifs. Une telle constatation est encore difficilement analysable mais nous pouvons imaginer qu'il y a une relation avec le profil de la parole commune de citation, parole peu compromettante en terme d'intention significative et représentative d'une participation minimale sans doute sécurisante.

11.3. Résultats et premières analyses du jeu de rôle improvisé (1.3.)

Ce troisième jeu de rôle improvisé est parti du déclencheur n°4, en l'occurrence: "Vous rencontrez une personne connue et vous vous faites des commentaires sur les vêtements, les tenues ou autre chose, ... etc." Les deux actants se font en fait mutuellement des compliments sur leurs personnes et leurs respectives tenues vestimentaires, notamment l'actante en direction de l'actant, d'où le titre adopté.

La durée du jeu de rôle improvisé « Tu es très joli ! » a été de 1'42". Nous avons donc affaire à l'interaction la plus longue des trois que nous avons analysées. Les deux actants en question s'appellent Celia et Ricardo et nous les nommerons dans les représentations transcrites et les commentaires par la première lettre de leur prénom comme nous avons fait pour les autres actants. C'est ainsi que nous aurons C pour Celia et R pour Ricardo.

* "Tu es très joli!" (1.3.)

0- C: Salu(!)t' (petits rires)

[M0-----][M1-----]
[*évit.*][*int.*]
R(ECc1) *C(A)C(B)*

1- R: salout'(!) (ce)lia(!) // (bises très sonores)

[M2-----][M3-----][M4-----]
[*évit.*][*imit.*][*cit.*]
R/C(ECa2) *C(A)* *R(ECc3)*

2- C: comment ça va(!)

[M5-----]
[*cit.*]

3- R: ça va bien et toi(!)

[M6-----]
[*cit.*]

4- C: (x)(!) °(hum)° euh: bien:(;)

[M7-----][M8-----]
[*évit.*][*imit.*]
C(A)C(ECc4) *R(ECc5)*

5- R: euh::: / (xx):: vous::: (2") euh::

[M9-----][M10-----][M11-----]
[*int.*][*int.*][*dév.*]

6- C: je suis:: °(hum)°:: / très: joLIE(;) tu es très:: (2").....TRES
 [M12-----][M13--][M14-----][M15----][M16--
 [*int.*] [*int.*] [*diff.*] [*dév.*] [*int.*
C(a)C(ECa6) C(C) C(D) C[RTRr-1] C(D) C[RTRp-3]

6- R:moi(!).....
 [M12-----][M13][M14-----][M15----][M16--
 [*int.*] [*int.*] [*diff.*] [*dév.*] [*int.*
R(a) R[RCId-2]

7- C: BELLE(;) très beau(;).....TU tu es:
 -----][M17-----][M18-----][M19--][M20----
 [*diff.*] [*int.*] [*diff.*] [*imit.*
C(D)C[RTRc-4] C(D)C[RTRr-6]

7- R:no-no-no-no-no-no-no(;) / twou(!).....
 -----][M17-----][M18-----][M19--][M20----
 [*diff.*] [*int.*] [*diff.*] [*imit.*
R[RTRr-5] R(D)

8- C: très beu(;) (rires des deux)
 -----][M21-----]
 [*dév.*]
C[RTRr-7]

8- R:tou-tou-tou-t.....
 -----][M21-----]
 [*dév.*]
R[RTRr-8]C(B)C[RCId-9]

9- C: merCI(!) (entre rires)

[M22-----]

[*évît.*]

C(ECc7)

10- R: euh:: (3") oh euh: tou:: tou as: des: des (jeans)(!) ///

[M23-----][M24-][M25-----][M26-----]

[*int.*][*int.*][*int.*][*évît.*]

R(D) R(D)R[RTRr-10/11]

10- C:(rires).....

[M23-----][M24-][M25-----][M26-----]

[*int.*][*int.*][*int.*][*évît.*]

C(ECc8)

11- C: eh:: j'ai: des jean:: à: madrid(i)

[M27-][M28-----][M29][M30-----]

[*int.*][*int.*][*int.*][*évît.*]

C(D)

12- R: °(à madrid)° / o(u)(!)

[M31-----]

[*dév.*]

R[RTRr-12] R(E)

13- C: j'ai:: // j'ai:: aut(r)é jeans(i).....yé:(!)....ils sont

[M32-----][M33-----][M34-----]

[*int.*][*évît.*][*int.*]

C(D)C[RTRr-13] C(ECa9) C(a)

13- R:°(yé)°.....euh:.....

[M32-----][M33-----][M34-----]

[*int.*][*évit.*][*int.*]

R(A)

14- C: très belles(;)

-----]

]

14- R:

-----]

]

15- R: °(euh::)° (2") (rires) (2") °(eh::)° °(eh:)° //

[M35-----][M36----][M37-----][M38-----]

[*imit.*][*évit.*][*cit.*][*cit.*]

15- C:(rires) (2").....(rires)

[M35-----][M36----][M37-----][M38-----]

[*imit.*][*évit.*][*cit.*][*cit.*]

C(ECa10)

16- C: tu:: té:: tu: saite:: /// tu es:: eh: très:: très joli(;) très:: ///

[M39][M40-][M41-----][M42-----][M43-][M44-----]

[*dév.*][*int.*][*imit.*][*int.*][*imit.*][*int.*]

R(F)C[RCId-14]

C(c)

C(G)C[RTRp-16]C(G)

C(A)C[RTRr-15]

16- R:euh::.....

[M39][M40-][M41-----][M42-----][M43-][M44-----]

[*dév.*][*int.*][*imit.*][*int.*][*imit.*][*int.*]

R(ECa11)

17- C: sympathique(!) (rires)..... // oui(!) / oui oui(!) (rires) (4")

[M45-][M46-----][M47-----][M48-----][M49-----]

[*imit.*][*imit.*][*imit.*][*évit.*][*évit.*]

C[RTRp-17]

C(ECo12)

C(ECa13)

17- R: ..eh:.....(xxx)(!) //.....(4")

[M45-][M46-----][M47-----][M48-----][M49-----]

[*imit.*][*imit.*][*imit.*][*évit.*][*évit.*]

18- R: euh: hum: euh:: °(vous est:° /// est-ce que tou:: prenn: eh::

[M50][M51-----][M52-----][M53-----][M54-]

[*int.*][*int.*][*int.*][*int.*][*int.*]

R(F)R(Eca14)

R(F)

R[RTRd-18]

19- R: quelque chose(!) (2") °(xxx)° ///

[M55-----][M56-----]

[*évit.*][*évit.*]

R(ECa15)

C(d)C/R(ECc16)

20- C: oui(!) euh:: jé:: (rires) jé::....(2") jé hum: vous: voulez

[M57-][M58-----][M59-----][M60-----][M61][M62---

[*évit.*][*diff.*][*diff.*][*cit.*][*int.*][*imit.*]

C(ECc17)

C[RTRr-19]C[RTRp-21]

C[RTRr-20]C[RDA-22]

20- R:°(xx)°..(oh)(!)...(oh)(!).....
 [M57-][M58-----][M59-----][M60-----][M61][M62---
 [*évit.*][*diff.*][*diff.*][*cit.*][*int.*][*imit.*
R(H) R(H) R(H) R(D)

21- C: répéter(!)

-----]
]

21- R:

-----]
]

22- R: eh: // est:-ce qué tu pren:de quelque chose(!)

[M63-----][M64-----]
 [*int.*][*cit.*]
R(b) R[RCIk-23]

23- C: AH(i) oui(i)....oui(i) (on) y va(!) (rires)

[M65-----][M66-----]
 [*évit.*][*évit.*]
R(ECc18) C(ECc19)

23- R:oui.....(rires)

[M65-----][M66-----]
 [*évit.*][*évit.*]

*** Les résultats d'ensemble du jeu de rôle improvisé "Tu es très joli!" (1.3.)**

Dans l'ensemble, le jeu de rôle improvisé en question développe les *mouvements de la parole* ou intention significative commune suivants (cf. Description détaillée des mouvements de (1.3.) en annexe p. 538):

- 15 mouvements d'*évitement* (M0, M2, M7, M22, M26, M30, M33, M36, M48, M49, M55, M56, M57, M65, M66).
- 7 mouvements de *citation* (M4, M5, M6, M37, M38, M60, M64).
- 10 mouvements d'*imitation* (M3, M8, M20, M35, M41, M43, M45, M46, M47, M62).
- 25 mouvements d'*intégration* (M1, M9, M10, M12, M13, M16, M18, M23, M24, M25, M27, M28, M29, M32, M34, M40, M42, M44, M50, M51, M52, M53, M54, M61, M63).
- 5 mouvements de *développement* (M11, M15, M21, M31, M39).
- 5 mouvements de *différence* (M14, M17, M19, M58, M59).

Nous avons donc un total de 67 mouvements de parole commune pour une durée du jeu de rôle improvisé de 1'42" (102"), d'où une intensité de parole ou intensité interactionnelle de l'ordre de 66 %. Un tel pourcentage est équivalent à celui du jeu de rôle analysé précédemment, en l'occurrence "Tu connais Madrid?"(1.2.) Pourtant, nous observons que la distribution des mouvements entre les différentes paroles communes de "Tu es très joli!" est assez divergente de celle de "Tu connais Madrid?". En effet, il faut noter le faible pourcentage de mouvements de la parole d'intégration puisqu'ils représentent seulement 37,3 % (25/67). Or, nous avons vu que (1.2.) déployait 69 % de mouvements d'intégration. Il semble donc, à partir de notre réflexion antérieure, que les actants n'ont pas cherché à intégrer beaucoup, d'où un possible jeu de rôle improvisé un peu moins contrôlé et légèrement plus spontané.

Parallèlement, un faible pourcentage de mouvements d'intégration ne signifie pas obligatoirement une faible coopération dans la mesure où il faut prendre en compte aussi les mouvements de développement et de différence qui illustre précisément une forte coopération entre les actants. Or, dans "Tu es très joli!", les mouvements de ces deux dernières paroles sont présents (5 pour les 2). C'est ainsi que si nous additionnons les

mouvements des 3 paroles de coopération, nous avons un ensemble de 35/67 pour ce jeu de rôle improvisé. Toutefois, la coopération augmente en fonction des paroles communes et la simple addition des mouvements de ces paroles ne peut montrer réellement ce qui se passe dans le jeu de rôle improvisé en ce qui concerne la coopération.

Par ailleurs, nous voyons une grande quantité de mouvements d'évitement (presque le quart du total) en même temps que l'importance des mouvements d'imitation (plus ou moins 15 %) montrant la capacité à reprendre en miroir ce que fait l'autre sans autre implication. La présence des mouvements de développement et de différence est intéressante à ce niveau de l'apprentissage/acquisition mais encore faible si nous la comparons à celle des mouvements de parole commune non coopérative comme la citation et l'imitation (17 au total). C'est ainsi que nous avons une distribution très étirée autour de l'intégration avec deux grands ensembles de coopération ou pas, d'où un jeu de rôle improvisé certainement très mouvementé dans son évolution. En tout cas, il semble bien que les deux actants n'aient pas trouvé le consensus d'intégration, d'où un minimum de spontanéité intéressante mais peut-être un manque d'équilibre vue la faible intégration en question.

Pour ce qui est des *ressources langagières de la continuité* observées, le jeu de rôle improvisé "Tu es très joli!" développe un total de 23 ressources langagières de la continuité (cf. Liste détaillée en annexe p. 552) dont:

- 5 ressources langagières de *compensation* (22 %).
- 18 ressources langagières de *traitement* (78 %).

Nous voyons donc comment plus des trois-quart des ressources sont de traitement mais il faut détailler les ressources en question pour apprécier réellement la qualité du traitement. Nous avons donc la distribution suivante:

Pour les ressources de compensation:

- 4 *illustratives* (3 déictiques et 1 kinémimique).
- 1 *demande d'aide*.

Pour les ressources de traitement:

- 13 de *répétition*.
- 4 de *paraphrase*.
- 1 de *correction*.

Nous observons ainsi que 13 ressources de traitement sur 18 sont des répétitions, ce qui suppose un traitement minimal par rapport à la référence dans la mesure où il n'y a pas d'évolution au niveau langagier. Néanmoins, 4 ressources de paraphrase dans une interaction de 1'42" d'actants quasi-débutants semblent un résultat à ne pas négliger. A ce propos, la densité de ressources est de l'ordre de 23 en 102", d'où 1 ressource de la continuité toutes les 4"44, ce qui est mieux que le jeu de rôle improvisé "Tu connais Madrid?" (1.2.) (1 toutes les 5"39) mais assez loin du premier jeu de rôle improvisé "Le choix du film" (1.1.) (1 toutes les 2"23). Cette échelle évolutive se retrouve au niveau de la créativité en ce qui concerne les ressources langagières de la continuité puisque ce jeu de rôle improvisé en développe 23 alors que (1.2.) en développait 18 et (1.1.) 31.

En ce qui concerne les *marqueurs de l'expression*, nous avons au total:

- 6 marqueurs d'*évaluation cognitive*.
- 27 marqueurs de *commentaire*.

La distribution des marqueurs pour chaque type est la suivante:

Pour ce qui est des marqueurs d'évaluation cognitive:

- 3 *hochements de tête expressifs d'acquiescement* (a)(Dqe).
- 1 *quasi-linguistique d'appel plus ou moins illustratif* (b)(Dqp).
- 1 *quasi-linguistique déictique pour souligner le référent* (c)(Dqp).
- 1 *quasi-linguistique expressif de la non compréhension* (d)(Dqe).

Pour ce qui est des marqueurs de commentaire:

- 5 *expressifs de posture d'ouverture* (A)(De).
- 2 *expressifs de joie ou contentement* (B)(De).
- 1 *quasi-linguistique conatif gestuel* (C)(Dqc).
- 10 *quasi-linguistiques conatifs de regard* (D)(Dqc).
- 1 *expressif de surprise* (E)(De).
- 3 *expressifs de doute ou d'embarras* (F)(De).
- 2 *mimiques faciales d'appréciation* (G)(De).
- 3 *quasi-linguistiques conatifs sonores* (H)(Dqc).

Dans l'ensemble, il faut souligner le grand déséquilibre entre le marquage d'évaluation cognitive et celui de commentaire ou justification. En terme de marquage d'expression, donc de composante de dramatisation, le jeu de rôle improvisé "Tu es très joli!" (1.3.) montre un profil de commentaire, donc d'ordre plus affectif, ce qui rejoint les premières observations quant au caractère assez spontané de l'interaction montré par le faible pourcentage de mouvements d'intégration. Quant au volume des marqueurs émis, nous retrouvons l'échelle progressive entre les trois jeux de rôles improvisés puisque (1.1.) en émettait 47, (1.2.) 27 et le jeu analysé maintenant (1.3.) 33.

Enfin, pour ce qui de la nature des marqueurs, il faut signaler le fort volume de quasi-linguistiques conatifs de regard. Une telle utilisation du regard pourrait provenir de la grande complicité entre les actants qui, tels des acteurs répétant depuis des mois ensemble, ont su se familiariser et peuvent transmettre énormément à travers le regard. Il est vrai que ces étudiants se connaissaient bien puisqu'ils étudiaient dans le même groupe depuis deux ans.

En parallèle, les signes extra - communicatifs semblent confirmer le caractère plus affectif du jeu de rôle improvisé en question. En effet, les extra - communicatifs sont plutôt nombreux puisque nous en avons relevé 21 (cf. Liste détaillée en annexe p.553) dont 2 sont doublement signalés car signalés par les deux actants [*E_{Ca}2*), (*E_{Cc}16*)].

Nous avons donc un total réel de 21 extra - communicatifs dont:

- 10 *extra - communicatifs d'auto - centration (E_{Ca})*.
- 10 *extra - communicatifs de confort (E_{Cc})*.
- 1 *extra - communicatif de manipulation (E_{Co})*.

Nous constatons donc une grande quantité et variété de signes extra - communicatifs montrant un haut niveau d'anxiété, de préoccupation, et le recours fréquent à l'auto - centration (tapotements, frottements, grattages ...) et au confort (positionnements, mouvements de fuite, détournements ...).

Enfin, il faut signaler un extra - communicatif de manipulation, mais dans ce cas il ne s'agit pas d'une manipulation d'objet sinon de celle de l'autre personne. Nous voyons donc comment l'extra - communicatif passe par le canal tactile, canal qui permet justement le soulagement face à l'anxiété.

*** Tableaux de résultats et premiers commentaires par rapport aux différents marqueurs, extra - communicatifs et ressources en ce qui concerne chaque parole ou intention significative commune**

1. La parole d'évitement dans "Tu es très joli!" (1.3.)

Il y a 4 mouvements de parole d'évitement (*évit.*) qui ne génèrent aucun marquage ou activité langagière particulière. Aussi, nous traitons les 11 autres mouvements dans le tableau de relations (1.1.3.) suivant:

<i>Parole d'évitement</i>	Marqueurs d'évaluation	Marqueurs de commentaire	Extra-commu-nicatifs	Ressources langagières
(M2)	<i>R/C(ECa2)</i>	.....
(M7)	<i>C(A)</i>	<i>C(ECc4)</i>	.....
(M22)	<i>C(ECc7)</i>	.....
(M36)	<i>C(ECa10)</i>	.....
(M48)	<i>C(ECo12)</i>	.....
(M49)	<i>C(ECa13)</i>	.....
(M55)	<i>R(ECa15)</i>	.....
(M56)	<i>C(d)</i>	.....	<i>C/R(ECc16)</i>	.....
(M57)	<i>C(ECc17)</i>	.....
(M65)	<i>R(ECc18)</i>	.....
(M66)	<i>C(ECc19)</i>	.....

Il faut noter tout d'abord la présence permanente des signes extra - communicatifs (sauf dans les 4 mouvements en blanc). Il semblerait donc bien qu'il s'agit du signe par excellence de la parole d'évitement. Rappelons à ce propos que nous avons affaire certes à des signes contraires à la communication dans le temps présent mais qui peuvent signaler aussi un futur meilleur quant à cette communication dans la mesure où l'extra - communicatif permet de soulager une anxiété. Par ailleurs, dans les

mouvements d'évitement de ce jeu de rôle improvisé, l'absence de ressources langagières de la continuité est totale. Quant au marquage, il est très discret (1 marqueur d'évaluation cognitive et 1 de commentaire) et il ne concerne précisément que des extra - communicatifs, ce qui confirme le caractère plus exceptionnel de la présence de marqueurs pour ces derniers signes. Il peut être instructif d'observer et comparer les signes extra - communicatifs marqués et ceux non marqués. En effet, le fait d'évaluer ou de commenter un extra - communicatif a sans doute une valeur particulière dans le jeu interactionnel entre les actants. Nous reviendrons sur cette question lors de la synthèse finale. De toutes manières, il est clair que la présence d'extra - communicatifs est incompatible avec le développement de ressources langagières de la continuité.

2. La parole de citation dans "Tu es très joli!" (1.3.)

Pour ce qui est des mouvements de la parole de citation (*cit.*), il n'y en a aucun qui montre un marquage, un signe ou une ressource de la continuité. Certaines ressources se développent au sein d'un mouvement de citation mais comme résultat d'une expression qui s'est initiée au coeur d'un autre mouvement antérieur ou marquée en plein dans un autre mouvement postérieur. Donc, une fois de plus, nous voyons comment la parole de citation montre une activité interactionnelle peu intense et, dans le cas présent, totalement absente.

Par ailleurs, cette absence de ressource langagière ne correspond nullement à une présence extra - communicative. En conséquence, il se confirmerait que la parole de citation est peu encline à favoriser des signes extra - communicatifs.

3. La parole d'imitation dans "Tu es très joli!" (1.3.)

En ce qui concerne les mouvements de cette parole (*imit.*), sur un total de 10 mouvements, nous n'en avons que 2 qui montrent une activité sémiotique autre que celle de synchronisation. Il s'agit donc encore d'une parole au faible rendement expressif et langagier. A fortiori, il faut déjà signaler que l'activité que connaissent les 2 mouvements en question n'est autre qu'une activité extra - communicative. Mais

voyons le tableau de relations de ces 2 mouvements pour ce qui est des marqueurs, extra - communicatifs et ressources de la continuité (1.3.3.):

<i>Parole d'imitation</i>	Marqueurs d'évaluation	Marqueurs de commentaire	Extra- commu- nicatifs	Ressources langagières
(M3)	<i>C(A)</i>	<i>R(ECc3)</i>	.....
(M8)	<i>R(ECc5)</i>	.....

Il n'y a pas de ressource cette fois-ci mais vu le peu de mouvements cela ne semble pas trop surprenant. La parole montre bien encore une participation supérieure à celle de la citation mais avec une activité langagière peu développée. Par ailleurs, il faut signaler la présence des 2 signes extra - communicatifs dans le sens où cette présence est constante dans cette parole lors des 3 jeux de rôles improvisés analysés. Nous avons attribué pour le moment cette présence constante à l'élévation du niveau de participation dans les mouvements d'imitation. En effet, si dans la parole de citation l'intention est uniquement le résultat d'un compromis minimum des deux actants, d'où une participation très faible et peu compromettante au niveau personnel, par contre, dans la parole d'imitation il y a au moins une intention significative de parole comme faire qui est marquée, d'où un engagement plus fort, même s'il n'est pas assumé jusqu'au bout, à cause précisément du manque de coopération, et risque de déboucher sur un signe extra - communicatif dans la mesure où la parole commune n'est pas encore coopérative et qu'il n'y a pas d'intégration entre les actants. Cette absence de coopération se reflète à merveille à travers le marquage du signe extra - communicatif en (M3). De fait, nous avons un marquage de commentaire de *C* qui entraîne un extra - communicatif de *R*. Or, précisément, le marqueur de commentaire en question (*A*) illustre une posture d'ouverture de la part de *C* en direction de *R* qui voit ce dernier, sans doute gagné par l'anxiété de l'ouverture proposée, se retrancher dans un mouvement de confort qui le soulage un peu.

4. La parole d'intégration dans "Tu es très joli!" (1.3.)

Sur l'ensemble des mouvements de parole d'intégration (*int.*), en l'occurrence 25, nous en avons 11 qui ne développe aucune activité de marquage et, par conséquent, langagière. Il s'agit d'une quantité importante a fortiori lorsque nous savons que cette parole n'est pas aussi présente que pour d'autres jeux de rôles improvisés. En fait, il semblerait que la difficulté à développer l'intégration en question provient du caractère plus spontané de l'interaction de la part de l'un des actants pour le moins. Nous observons alors des mouvements d'intégration porteurs de cette spontanéité donc avec un marquage important mais aussi peu de ressources et, surtout, un nombre encore important de signes extra - communicatifs reflétant la présence d'un certain niveau d'anxiété. Mais voyons le tableau de relations entre marqueurs, extra - communicatifs et ressources de la continuité pour les 14 autres mouvements (1.3.4.):

Parole d'intégration	Marqueurs d'évaluation	Marqueurs de commentaire	Extra-communicatifs	Ressources langagières
(M1)	.....	<i>C(A)C(B)</i>	<i>R(ECc1)</i>	.....
(M12)	<i>C(a)</i>	.....	<i>C(ECc6)</i>	.....
(M13)	.....	<i>C(C)</i>	.....	.....
(M23)		<i>R(D)</i>		
(M24)		<i>R(D)</i>		<i>R[RTRr-10/11]</i>
(M27)	.....	<i>C(D)</i>	<i>C(Ecc8)</i>	.....
(M32)	.....	<i>C(D)</i>	.....	<i>C[RTRr-13]</i>
(M34)	<i>C(a)</i>	<i>R(A)</i>	<i>C(Eca9)</i>	.....
(M42)	<i>C(c)</i>	.....	<i>R(Eca11)</i>	.....
(M44)	..... .....	<i>C(G)</i> <i>C(G)</i>	..... .....	<i>C[RTRp-16]</i> <i>C[RTRp-17]</i>
(M50)	.....	<i>R(F)</i>	<i>R(Eca14)</i>	.....
(M52)	.....	<i>R(F)</i>	.....	<i>R[RTRd-18]</i>
(M61)	.....	<i>R(D)</i>	.....	<i>C[RDA-22]</i>
(M63)	<i>R(b)</i>	.....	.....	<i>R[RCIk-23]</i>

Par rapport aux paroles antérieures, nous constatons encore une augmentation du marquage puisque nous observons 17 marqueurs en tout dont 13 de commentaire et 4 d'évaluation cognitive. Mais, surtout, nous voyons comment la fonction des marqueurs n'est pas exclusive de l'évaluation ou du commentaire quant à la construction langagière en tant qu'activité ou préoccupation principale des actants en apprentissage/acquisition d'une compétence orale en interaction à travers une langue étrangère. En effet, ces marqueurs développent aussi leur fonction expressive ou de dramatisation pour tout ce qui signifie une manifestation extra - communicative. C'est ainsi que, dans ce jeu de rôle improvisé, si 8 marqueurs (1 d'évaluation cognitive et 7 de commentaire) accompagnent les 8 ressources langagières de la continuité, en parallèle nous avons 9 marqueurs (3 d'évaluation cognitive et 6 de commentaire) qui accompagnent les 6 signes extra - communicatifs, d'où une forte intensité de marquage pour ces derniers. La présence des extra - communicatifs dans la parole d'intégration se répète donc puisque c'est une caractéristique que nous avons déjà observée dans l'analyse des deux autres jeux de rôles improvisés. Toutefois, l'intégration étant plus importante, il s'agissait alors d'une présence limitée à 2 ou 3 signes pour un assez grand nombre de mouvements. Nous pourrions donc avoir une relation telle que plus l'intégration diminue, plus la présence des signes extra - communicatifs se développe non seulement au niveau quantitatif mais également au niveau du marquage qui l'accompagne. Enfin, nous avons 2 marqueurs de commentaire en (M13) et (M23) qui sont actualisés dans le mouvement suivant et qui résultent donc insatisfaisants d'où leur substitution pour accompagner la ressource ou l'extra - communicatif dans le mouvement suivant.

Pour ce qui est des ressources, leur nombre apparaît limité ainsi que leur fréquence (8 pour 25 mouvements en tout, donc 1 ressource tous les 3 mouvements). Il semblerait de fait que la réduction du volume de l'intégration ait une influence sur la densité du marquage et de la créativité en termes de ressources langagières de la continuité. C'est ainsi que nous en arrivons à la constatation non seulement d'une confirmation du rôle central dans le modèle de la parole d'intégration mais de même d'une nécessité d'une analyse particulière en ce qui concerne cette parole. En effet, si l'importance du volume de mouvements pour les autres paroles reflète leur influence au niveau du

marquage et des ressources langagières utilisées, pour ce qui est de l'intégration, il en serait tout autrement et il semblerait qu'une parole d'intégration reflétant un marquage et une production langagière optimale devrait avoir une présence d'équilibre dans le jeu de rôle improvisé de l'ordre de 50 % de l'ensemble des mouvements et que tout pourcentage qui s'éloigne de celui-ci affecte plus ou moins négativement l'interaction. Quant à la nature des ressources utilisées dans les mouvements de cette parole, elles apparaissent plus variées et il faut souligner la présence de 2 ressources de paraphrase. A noter également l'usage de l'appel à l'aide pour la première fois, ressource pourtant vitale lorsque des actants sont en pleine action lors d'un jeu de rôle improvisé.

5. La parole de développement dans "Tu es très joli!" (1.3.)

Cette fois-ci, contrairement aux autres jeux de rôles improvisés, il se trouve qu'il y a un mouvement qui n'illustre aucune activité autre que celle de synchronisation. Il s'agit du mouvement (M11). En fait, si nous analysons plus précisément ce mouvement, il s'agit d'un mouvement de développement (*dév.*) qui est situé en plein dans une phase difficile d'intégration et où les onomatopées succèdent aux onomatopées. En fait, tout se passe comme si l'intention de développement était latente mais n'arrivait pas à déboucher sur un langage concret sans doute à cause d'une intégration pas encore consolidée au niveau de la parole commune.

Mais voyons d'ores et déjà le tableau de relations entre marqueurs, extra - communicatifs et ressources pour les autres mouvements (1.3.5.):

<i>Parole de développement</i>	Marqueurs d'évaluation	Marqueurs de commentaire	Extra-communicatifs	Ressources langagières
(M15)	<i>C(D)</i>	.....	<i>C[RTRp-3]</i>
(M21)	<i>C(B)</i>	.....	<i>C[RCId-9]</i>
(M31)	<i>R(E)</i>	.....	<i>R[RTRr-12]</i>
(M39)	<i>R(F)</i>	.....	<i>C[RCId-14]</i>
	<i>C(A)</i>	.....	<i>C[RTRr-15]</i>

La créativité langagière est assez forte dans la mesure où nous avons un total final de 5 ressources de la continuité pour 5 mouvements si nous comptabilisons le mouvement en blanc. Par ailleurs, nous observons un marquage constant et dont la nature est uniquement de commentaire. Il semblerait donc en cette matière que la prédominance des marqueurs de commentaire dans les mouvements de parole de développement, tout comme ceux de différence, se confirmerait. De même, nous voyons qu'à nouveau il est impossible d'observer plus d'une ressource pour 1 seul marqueur. Quant à ces ressources, la quasi-totalité sont de traitement avec une distribution très variée mais sans que nous puissions en tirer des conclusions pour le moment.

Enfin, l'absence de signes extra - communicatifs est à signaler, absence qui se renouvelle et dont il faut tenir compte indubitablement. En effet, il semblerait que la parole de développement est incompatible avec les extra - communicatifs, incompatibilité qui pourrait résulter de la coopération qui commence à se développer entre les actants.

6. La parole de différence dans "Tu es très joli!" (1.3.)

Dans ce jeu de rôle improvisé, tous les mouvements de la parole de différence offrent au moins un marqueur d'expression et une ressource langagière de la continuité. Nous pouvons le vérifier dans le tableau de relations entre marqueurs, extra - communicatifs et ressources de la continuité (1.3.6.):

<i>Parole de différence</i>	Marqueurs d'évaluation	Marqueurs de commentaire	Extra-communicatifs	Ressources langagières
(M14)	..... <i>R(a)</i>	<i>C(D)</i> .....	..... .....	<i>C[RTRr-1]</i> <i>R[RCId-2]</i>
(M17)	.... ....	<i>C(D)</i> .....	..... .....	<i>C[RTRc-4]</i> <i>R[RTRr-5]</i>
(M19)	..... .....	<i>C(D)</i> <i>R(D)</i>	..... .....	<i>C[RTRr-6]</i> <i>C[RTRr-7]</i> <i>R[RTRr-8]</i>

(M58)	.....	<i>R(H)</i>	.....	<i>C[RTRr-19]</i>
(M59)	.....	<i>R(H)</i>	.....	<i>C[RTRr-20]</i>
	.....	<i>R(H)</i>	.....	<i>C[RTRp-21]</i>

Nous observons 10 ressources langagières de la continuité pour un total de 5 mouvements de parole commune, d'où une très forte intensité créative. Toujours pour ce qui est des ressources, il faut noter cette fois-ci la prédominance des ressources du traitement (9/10) mais nous avons vu, dans les autres jeux de rôles improvisés, que cette prédominance n'existait pas. En fait, tout comme nous avons attribué le type de marquage d'expression à une stylisation de chaque actant, il semblerait que nous puissions aussi traiter le type de ressources en fonction des actants. C'est ainsi qu'il devient intéressant d'observer le type de ressources utilisées par chaque actant et voir en quoi cela nous aide à mieux comprendre l'interaction de l'actant en question et afin de préparer d'éventuelles actions d'étayage ou de remédiation avec notamment la possibilité d'enrichir la gamme des ressources déployées. Par ailleurs, il faut mentionner que les ressources de traitement développées sont majoritairement des répétitions montrant donc une créativité langagière encore faible qualitativement mais en osmose totale avec le moment de l'apprentissage/acquisition, en l'occurrence après une quarantaine d'heures de cours. En ce qui concerne les marqueurs, la prédominance de ceux de commentaire semblerait se confirmer tout comme pour les mouvements de la parole de développement (7/8).

Enfin, il faut souligner que nous avons pour la première fois un marqueur avec 2 ressources et ce à deux reprises (en (M17) et en (M19)) mais, si nous observons attentivement les relations, nous nous rendons compte que les 2 ressources pour le même marqueur proviennent de 2 actants différents. En effet, en (M17), le marqueur de commentaire (*D*) débouche sur 1 ressource de correction de *C* et 1 autre de répétition de *R* et, en (M19), une nouvelle fois le marqueur de commentaire (*D*) entraîne 2 ressources de répétition, 1 de *C* et 1 de *R*. C'est ainsi qu'il semblerait qu'un marqueur ne peut faire écho qu'à une seule ressource par actant.

*** Les relations entre les paroles ou intentions significatives communes et les ressources langagières de la continuité dans "Tu es très joli!" (1.3.)**

L'absence totale de ressources langagières de la continuité pour ce qui est des mouvements des trois premières paroles, en l'occurrence l'évitement, la citation et l'imitation, n'est pas pour nous surprendre et va dans le sens de ce que nous avons suggéré pour le moment en terme de production langagière adaptée à l'apprentissage/acquisition en question. En conséquence, nous avons là une confirmation de plus de la relative cohésion de la typologie de la parole commune, a fortiori si nous y ajoutons le critère du nombre de mouvements pour chaque parole.

Quant aux mouvements des trois autres paroles communes, il nous faut regarder l'intensité productive des ressources pour l'ensemble des mouvements. Or, nous observons que les 25 mouvements d'intégration au total ont développé 8 ressources langagières (plus ou moins 1 ressource tous les 3 mouvements) alors que la parole de développement obtient 5 ressources pour 5 mouvements (100 %) et celle de différence 10 ressources pour 5 mouvements (200 %). Nous retrouvons donc encore une progression assez similaire à celles observées dans les deux autres jeux de rôles improvisés.

Enfin, une fois de plus, l'incompatibilité de la ressource et de l'extra - communicatif est manifeste. En fait, il semblerait que les deux fonctionnent de manière complémentaire et en même temps opposée vu que là où il y a une ressource langagière, l'extra - communicatif n'apparaît pas et que là où il y a un extra - communicatif, il n'y a pas de ressource de la continuité. Cette double complémentarité et opposition prend un relief particulier à la lumière de la présence respective de marqueurs tant pour les ressources langagières de la continuité que pour les signes extra - communicatifs. En effet, nous avons pu constater que les uns et les autres étaient accompagnés par des marqueurs d'expression ou d'évaluation cognitive ou de commentaire. Toutefois, il ne faut pas oublier que si toutes les ressources trouvent systématiquement un écho sous forme de marquage, par contre une grande partie des signes extra - communicatifs ne sont pas accompagnés par un marqueur quel qu'il soit.

*** Les relations entre les paroles ou intentions significatives communes et les différents marqueurs dans "Tu es très joli!" (1.3.)**

A travers les divers mouvements de parole commune, nous pouvons observer 6 marqueurs d'évaluation cognitive et 27 marqueurs de commentaire ou justification de l'action en cours. Ceci entraîne évidemment une première constatation quant à la grande différence entre le volume de marquage de commentaire et celui d'évaluation cognitive, différence que nous avons déjà aperçue dans l'analyse du jeu de rôle antérieur "Tu connais Madrid?" mais dans une moindre mesure. De fait, la proportion de marqueurs de commentaire est très importante. Or, il ne faut pas oublier que ces marqueurs ont une valeur plus affective que ceux de l'évaluation cognitive car servant à justifier le moment vécu. Quant à la présence très discrète de marqueurs d'évaluation cognitive, elle indique que les actants recourent très peu à une expression susceptible de favoriser l'intercompréhension. Ce déséquilibre entre le volume des deux types de marqueurs semblerait caractéristique d'un jeu de rôle improvisé où l'intégration est soit trop présente ou soit pas assez. De fait, dans le premier jeu de rôle improvisé intitulé "Le choix du film", nous avons constaté un équilibre entre les deux types de marqueurs en même temps qu'une présence moyenne de l'intégration. Une telle réflexion donne encore plus d'importance au rôle de l'intégration dans l'interaction en général et dans le jeu de rôle improvisé en particulier. En effet, elle ouvre une piste de première analyse centrée autour des mouvements de l'intégration et susceptible de nous orienter vers une projection possible en termes de ressources langagières de la continuité et de marqueurs d'expression. De fait, le total de 33 marqueurs d'expression pour 67 mouvements semble un résultat moyen (1 marqueur tous les 2 mouvements) comparé à (1.1.) et ses 46 marqueurs pour 61 mouvements mais plutôt correct par rapport à (1.2.) et ses 27 marqueurs pour 69 mouvements. En cela nous retrouvons encore la cohésion d'ensemble pour ce qui est du modèle d'analyse et de la typologie de la parole commune. A ce propos, l'échelle évolutive des marqueurs se confirme relativement si nous prenons en compte le nombre de mouvements pour chaque parole commune. C'est ainsi que nous avons 2 marqueurs pour 15 mouvements en ce qui concerne l'évitement, 0/7 pour la citation, 1/10 pour l'imitation, 17/25 pour l'intégration, 5/5 pour le développement et 8/5 pour la différence.

Enfin, il faut préciser que les 2 marqueurs de l'évitement sont en relation avec des signes extra - communicatifs de même que celui de l'imitation et que 8 marqueurs parmi les 17 de l'intégration sont également en relation avec des extra -communicatifs.

*** Les relations entre les ressources langagières de la continuité et les différents marqueurs de l'expression dans "Tu es très joli!" (1.3.)**

La piste d'une relation privilégiée entre les marqueurs de commentaire et les ressources langagières de traitement prend de plus en plus de poids à la lumière des résultats observés dans ce jeu de rôle improvisé. En effet, toutes les ressources de traitement de la continuité langagière sont commentées par un marqueur de ce genre même dans le cas d'une double production due aux deux actants. De plus, nous avons une fois de plus divers cas de double marquage, en l'occurrence 2, l'un étant homogène (2 marqueurs de commentaire) et l'autre hétérogène (1 marqueur d'évaluation cognitive et 1 de commentaire). Nous maintenons pour le moment l'interprétation d'une reprise quant au marquage, reprise entraînant la validation de l'ultime marqueur ou plus proche de la ressource en tant qu'écho privilégié.

Par ailleurs, nous avons déjà largement évoqué l'apparition dans ce jeu de rôle improvisé de paires de ressources commentées par le même marqueur. Le fait que chacune de ces ressources ait un auteur différent nous permet pour le moment de maintenir l'idée d'une difficile multiplication de ressources sans marquage d'aucune sorte.

Enfin, pour revenir sur la question des relations privilégiées entre certaines ressources particulières et certains marqueurs spécifiques, malgré l'hypothèse d'une personnalisation du marquage et des ressources que nous avons faite, nous nous proposons tout de même de regarder en détails ces relations dans le jeu de rôle dont l'analyse est en cours.

Pour les ressources compensatoires:

- $[RCId] : C(B), R(F), R(a).$
- $[RCIk] : R(b).$
- $[RDA] : R(D).$

Rien ne nous permet de détacher une quelconque relation particulière entre un type de ressources compensatoires et un type de marqueurs.

Pour les ressources de traitement:

- $[RTRr] : R(D), R(D), C(D), R(E), C(A), C(D), C(D), C(D), R(D), R(D), R(H), R(H).$
- $[RTRp] : C(G), C(G), C(D), R(H).$
- $[RTRd] : R(F).$
- $[RTRc] : C(D).$

Comme nous le voyons, malgré l'énorme présence des conatifs de regards pour ce qui est des ressources de traitement à travers la répétition, il est difficile de penser à une association systémique entre certaines ressources et certains marqueurs. En conséquence, nous maintenons notre réflexion quant à une stylisation du marquage et de la ressource dans le sens où chaque actant va recourir plus facilement à certains d'entre eux et certaines d'entre elles pour s'exprimer en interaction et de manière langagière dans le but de résoudre la problématique de la fluidité dans le jeu de rôle improvisé.

*** La distribution des ressources et des différents marqueurs pour chaque actant dans "Tu es très joli!" (1.3.)**

Si nous observons les ressources déployées par chaque actant, sur un total de 23, C en développe 15 et R une quantité de 8. Nous observons donc un déséquilibre assez important entre les deux actants, déséquilibre qui suggère une coopération entre les deux pas toujours évidente, sans doute à cause du difficile passage de l'intégration absolument nécessaire afin de développer les ressources langagières de la continuité. Toutefois, cette première interprétation doit vite être nuancée dans la mesure où 6 ressources langagières de la continuité de C sont amenées par des marqueurs de R . A l'inverse, 1 seule ressource de R est annoncée par un marqueur de C .

Pour ce qui est de la nature des ressources, C développe 3 ressources compensatoires et 12 de traitement alors que R a pour sa part développé 2 ressources compensatoires et 6 de traitement. Globalement, les deux actants recourent peu aux ressources compensatoires qui sont pourtant les ressources les plus abordables au niveau

d'apprentissage/acquisition où ils en sont. En fait, il semblerait que le déséquilibre de l'intégration (ou trop faible comme dans ce cas ou trop forte comme dans "Tu connais Madrid?") influence aussi l'équilibre et la variété de la créativité et, par conséquent, de la production des ressources langagières, affectant particulièrement les ressources compensatoires. En effet, nous retrouvons le même déséquilibre entre les utilisations de ressources dans "Tu connais Madrid?" (1.2.).

En ce qui concerne les marqueurs, *C* en a émis un total de 19 et *R* une quantité équivalente à 14. Nous constatons donc un relatif équilibre entre les actants pour ce qui est des marqueurs, ce qui laisse supposer que de nombreux marqueurs de *R* ne débouchent pas sur une ressource. En fait, 9 marqueurs de *C* sont suivis d'extra - communicatifs tandis que seulement 2 marqueurs de *R* accompagnent des signes extra - communicatifs. Mais voyons la distribution par types de marqueurs. C'est ainsi que *C* déploie 4 marqueurs d'évaluation cognitive et 15 de commentaire alors que *R* a émis 2 marqueurs d'évaluation cognitive et 12 de commentaire ou justification. En conséquence, il semble que les deux actants possèdent un profil de marquage donc une stylisation expressive assez similaire tout comme leurs profils langagiers. En fait, l'importance de la parole d'imitation dans ce jeu de rôle improvisé peut expliquer grandement les similitudes précitées. Mais, pour aller plus loin, il est intéressant de se pencher aussi sur les signes extra - communicatifs.

A propos des signes extra - communicatifs, nous observons que *C* en a exprimé 12 tandis que *R* en exprimait 9 pour un total de 21, d'où une activité extra - communicative très intense étant donné que dans les deux autres jeux de rôles improvisés, la somme des signes en question atteint seulement un peu plus de la moitié de ce chiffre (12 pour 1.1. et 13 pour 1.2.) et que les 2 actants produisent 23 ressources langagières de la continuité. Cette quantité d'extra - communicatifs révèle un haut niveau d'anxiété de la part des actants, anxiété qu'ils cherchent à évacuer par le biais de l'expression de tels signes. L'information en question va dans le sens du déséquilibre suggéré et, notamment, de la difficulté à atteindre un niveau suffisant d'intégration, d'où un jeu de rôle plus mimétique et synchroniquement moins intégré, avec des chevauchements assez importants mais aussi, de manière ponctuelle, des paroles communes ou intentions significatives à même de favoriser la créativité langagière à travers la langue

étrangère. C'est ainsi qu'un signe extra - communicatif de *C* est marqué par *R* alors que *C* marque à son tour à 5 reprises des signes extra - communicatifs de *R*. Nous retrouvons ainsi à l'inverse les résultats de l'hétéro - marquage des ressources que nous avons commentés auparavant. Si *R* commente ou évalue les ressources de *C*, cette dernière commente et évalue les signes extra - communicatifs de *R*. De cette sorte, chacun interprète un rôle différent à travers le marquage d'expression liée à la composante dramatisée. En conséquence, derrière le mimétisme des types de marquage et de ressources langagières, nous pouvons découvrir une interprétation différente à travers l'objet même du commentaire ou de l'évaluation.

*** L'évolution du jeu de rôle "Tu es très joli!" (1.3.) et ses différentes phases en termes de paroles ou intentions significatives communes**

. De (M0) à (M11)

La phase d'ouverture est assez longue pour un jeu de rôle improvisé de 1'42". C'est une phase où alternent principalement des mouvements d'évitement, de citation et d'imitation avec un tout petit peu d'intégration vers la fin de la phase en question. Il y a de fait un enchaînement de mouvements [de (M7) à (M10)] pendant lesquels les deux actants donnent l'impression de se chercher, de ne pas arriver à s'intégrer respectivement dans l'interaction. Superficiellement, il semble que le problème soit un manque de ressources mais, comme nous l'avons analysé précédemment, il s'agit en fait d'une difficulté au niveau synchronique due à un déficit de coopération entre les deux actants. Le résultat est une suite d'hésitations entraînant un chapelet d'onomatopées. Il faut noter que la complicité existante entre les deux actants ne se transfère pas totalement dans l'interprétation du jeu de rôle improvisé à travers la langue étrangère.

. De (M12) à (M22)

Il s'agit d'une phase où *C* semble prendre l'initiative et où *R* tente de contrôler cette initiative en renvoyant la balle à *C* comme il peut. Nous assistons alors à une période beaucoup plus synchronisée que l'antérieure et où se mêlent les mouvements de différence, de développement et, bien sûr, d'intégration. Par conséquent, c'est une phase riche en déploiement de ressources langagières de la continuité (9 pour 11

mouvements) mais qui dure peu de temps. En effet, les deux actants s'essoufflent rapidement et retombent dans le doute initial avec un mouvement d'évitement incluant le "merci(!)" de *C* et des rires de nervosité donc extra - communicatifs.

. *De (M23) à (M38)*

Nous avons affaire alors à une phase où *R* tente de prendre l'initiative à son tour mais le fait d'une manière un peu confuse, de telle sorte que *C* interprète à sa façon la requête de *R* quant aux lieux où elle achète ses jeans. L'évaluation cognitive déficiente provient incontestablement d'une synchronisation ou parole commune peu efficace. De fait, cette phase alterne les mouvements d'évitement et ceux d'intégration montrant qu'il y a certes une intention commune mais faible et imprécise au niveau de la gestion de la parole (3 extra -communicatifs) et de l'expression (1 seul marqueur d'évaluation cognitive). C'est ainsi que les ressources langagières sont peu nombreuses (4 en 16 mouvements) et que cette phase se termine logiquement par de nouveaux rires traduisant un certain degré d'anxiété.

. *De (M39) à (M49)*

Dans cette phase, *C* reprend l'initiative sur la même idée que la deuxième phase, en l'occurrence l'expression de compliments à *R* quant à sa tenue. C'est alors que la parole commune d'imitation s'impose entre les deux actants. Le comportement de *R* y est sans doute pour beaucoup dans la mesure où il se contente une fois de plus de renvoyer la balle sous forme d'onomatopées, ce qui n'est en rien un frein à la communication mais en limite tout de même le développement. Il est clair que cet actant a du mal à recourir à ses ressources ou n'est pas assez conscient des ressources qu'il possède afin de développer le jeu de l'interaction orale de face-à-face. La phase marquée par l'imitation devient alors une suite de mouvements ou marqués par des signes extra-communicatifs ou débouchant sur une ressource langagière, donc tout à fait caractéristique d'une parole commune où les actants participent mais ne coopèrent pas au développement dans la mesure où ils n'intègrent pas réellement la parole comme être de l'autre.

. *De (M50) à (M66)*

Il s'agit de la phase finale du jeu de rôle improvisé où *R* se décide enfin à prendre réellement l'initiative à son compte mais il le fait avec l'intention évidente de préparer la sortie à travers une invitation à aller boire quelque chose ("est:-ce qué tu pren:de

quelque chose(!)"). Cette initiative présentée encore de manière confuse entraîne à nouveau une incompréhension mais, cette fois, *C* va faire appel à l'aide cognitive de la répétition (ressource pédagogique fondamentale), ce qui amène *R* à utiliser enfin des ressources compensatoires qu'il connaît tel le geste kinémimique signalant le fait de boire. Il en résulte une période importante de mouvements d'intégration due à l'effort de *R* pour inviter *C*, suivie d'un moment d'évitement traduisant l'incompréhension sans réaction dans un premier temps puis, dans un second temps, la réaction de *C* illustrée par des mouvements de différence jusqu'à l'intégration de *R* avec le renouvellement de sa proposition présentée cette fois de manière claire. Quant aux 2 derniers mouvements, nous aurions pu les citer dans une phase à part vu leur caractère définitif d'évitement ou de fuite, mais il nous semble finalement qu'ils illustrent la conclusion d'un processus initié lors du mouvement (M50).

*** Synthèse et analyses finales du jeu de rôle improvisé "Tu es très joli!" (1.3.)**

En résumé, à travers l'observation et l'analyse de ce jeu de rôle improvisé, nous avons pu constater ou vérifier que:

- chaque ressource langagière de la continuité est évaluée ou commentée par au moins un marqueur d'expression.
- chaque marqueur d'expression peut évaluer ou commenter plus d'une ressource mais jamais du même actant. Donc, en principe, chaque marqueur d'expression évalue ou commente une seule ressource langagière de la continuité par actant.
- chaque ressource langagière du traitement est accompagnée systématiquement d'un marqueur de commentaire.
- tous les mouvements des paroles communes de développement et de différence déploient au moins une ressource langagière et un marqueur d'expression. Si les marqueurs de commentaire semblent privilégiés dans ces mouvements, par contre ces derniers ne montrent aucun développement d'un genre spécifique de ressources langagières de la continuité.
- l'absence de relations privilégiées entre des ressources particulières et certains marqueurs spécifiques confirmerait que les unes comme les autres représentent des critères communicatifs et langagiers à même de révéler la biographie de chaque actant

grâce à l'analyse de leur usage lors des jeux de rôles improvisés. Une telle analyse doit permettre de remédier aux manques et aux difficultés observés au niveau de chaque actant.

- lorsqu'il y a plus d'un marqueur pour une ressource, c'est toujours le marqueur le plus proche de la ressource qui représente l'évaluation ou le commentaire le plus adapté pour cette ressource, d'où la prise en considération de ce marqueur dans le but d'être associé à un mouvement précis.

- globalement la cohésion de la typologie de la parole ou intention significative commune se confirme jusqu'à maintenant à tous les niveaux de l'analyse (paroles communes, marqueurs, extra - communicatifs, ressources langagières de la continuité).

- la parole commune d'intégration joue un rôle central dans la typologie et, à ce titre, peut fonctionner comme premier indicateur du niveau de créativité de l'expression et du langage dans la mesure où un volume équilibré de mouvements d'intégration dans le jeu de rôle improvisé (plus ou moins 50 %) semble le plus adapté pour obtenir cette créativité. En outre, il faut signaler que plus l'intégration diminue, plus les signes extra - communicatifs augmentent.

- les signes extra - communicatifs sont particulièrement caractéristiques des mouvements de la parole d'évitement mais nous les retrouvons aussi dans les mouvements des paroles communes d'imitation et d'intégration. Par contre, ils n'apparaissent pas pour le moment dans les mouvements de la parole commune de citation ni dans ceux des paroles de développement et de différence.

- les signes extra - communicatifs apparaissent incompatibles avec les ressources langagières de la continuité, d'où il en résulte une opposition complémentaire entre ressources et extra - communicatifs.

- les signes extra - communicatifs peuvent être évalués ou commentés comme les ressources langagières de la continuité mais ce marquage n'est pas systématique comme celui des ressources en question.

- l'objet du marquage, en l'occurrence les ressources langagières de la continuité ou les signes extra - communicatifs, nous ouvre une piste de recherche supplémentaire pour ce qui est de la définition d'une typologie au niveau des actants, des ressources particulières qu'ils développent, des signes extra -communicatifs qu'ils déploient le cas

échéant et des marqueurs qu'ils utilisent tant pour évaluer que pour commenter les ressources langagières ou les signes extra - communicatifs.

11.4. Synthèse finale et analyse comparative des trois jeux de rôles improvisés

Tout d'abord, à la lumière de l'ensemble des résultats issus des analyses précédentes, nous pouvons dire que la durée en elle-même du jeu de rôle improvisé n'est pas suffisante pour l'évaluer. En fait la durée devient une référence une fois que nous comparons les résultats obtenus par rapport à la durée utilisée pour les obtenir.

*** Synthèse finale au niveau de la typologie de la parole ou intention significative commune**

- Dans l'ensemble, nous avons vu comment la typologie de la parole commune se voit renforcée par l'analyse des trois jeux de rôles improvisés observés. Toutefois, les limites logiques du corpus au niveau quantitatif de même que certaines irrégularités nous obligent à nuancer un peu la première réflexion.

C'est ainsi que nous avons pu observer dans les mouvements de la parole d'évitement certains marqueurs mais, en général, ces marqueurs accompagnent des signes extra - communicatifs. Il est vrai qu'au départ nous n'envisagions pas de marquage pour ce genre de signes. En conséquence, il est important de séparer les marqueurs de ressources des marqueurs des extra - communicatifs. Quant aux ressources, nous avons pu en observer 2 dans le premier jeu de rôle improvisé (1.1.), ce qui, vu l'excellent niveau de créativité langagière de ce jeu de rôle improvisé, peut s'expliquer par le moment de leur apparition. En effet, ces deux ressources sont développées à la fin de l'interaction, une interaction très prolifique en termes de ressources comme nous l'avons constaté et les intentions d'évitement pourraient alors bénéficier de la dynamique du reste du jeu de rôle improvisé. Il faut signaler d'ailleurs que les 2 ressources en question sont compensatoires donc d'un niveau langagier plus limité.

- Nous avons mis en avant pour les trois jeux de rôles improvisés le rôle central de la parole commune d'intégration, en tant que parole du passage à la coopération, en l'occurrence la prise en compte de la parole de l'autre sans renoncer à aucun moment à

sa propre parole. Ce caractère central de la parole commune d'intégration dans la typologie se retrouve à travers le fait qu'il s'agit de la parole qui génère le plus de mouvements. Néanmoins, c'est une parole qui doit fonctionner comme un tremplin et non comme un objectif en soi. C'est ainsi que trop de parole d'intégration semble révéler une difficulté à dépasser ce stade afin de développer une coopération productive alors qu'un volume insuffisant de parole d'intégration montre une difficulté à intégrer la parole de l'autre sans renoncer à la sienne.

- En conséquence, pour ce qui est de la typologie de la parole ou intention significative, nous nous rendons compte, à l'observation des mouvements et à la lumière des dernières réflexions, qu'elle fonctionne de manière symétrique avec comme axe central la parole commune d'intégration autour de laquelle gravitent d'un côté des paroles plus ou moins participatives mais pas coopératives (citation, imitation) et, de l'autre côté, des paroles très participatives et plus ou moins coopératives (développement, différence).

De telle sorte, si l'importance des mouvements respectifs de citation et d'imitation d'un côté et, de l'autre, de ceux de développement et de différence, peuvent nous renseigner quant au profil du jeu de rôle improvisé observé et analysé, le volume même de la parole d'intégration va nous permettre rapidement d'avoir une première photographie du profil en question. A ce propos, il semblerait qu'un pourcentage de 50 % d'intégration soit la référence à atteindre et que plus le volume de l'intégration s'éloigne de ce pourcentage, plus les actants du jeu de rôle improvisé peuvent montrer des difficultés à l'heure de marquer et proposer des ressources langagières de la continuité.

C'est ainsi que nous avons observé les pourcentages d'intégration et les intensités de production de ressources langagières suivants:

- (1.1.) = 48,3 % d'intégration pour 1 ressource toutes les 2"22 (31 au total).
- (1.2.) = 68,8 % d'intégration pour 1 ressource toutes les 5"39 (18 au total).
- (1.3.) = 37,3 % d'intégration pour 1 ressource toutes les 4"43 (23 au total).

En parallèle, nous pouvons comparer aussi les volumes de mouvements quant aux paroles avec ou sans coopération, en l'occurrence celles de citation et d'imitation d'un

côté et celles de développement et de différence de l'autre. C'est ainsi qu'en les comparant, nous pouvons obtenir les coefficients de coopération suivants:

- (1.1.) = $10 \text{ (mouv. de dév., diff.)} / 8 \text{ (mouv. de cit., imit.)} = 1,25.$
- (1.2.) = $1 \text{ (mouv. de dév., diff.)} / 10 \text{ (mouv. de cit., imit.)} = 0,09.$
- (1.3.) = $10 \text{ (mouv. de dév., diff.)} / 17 \text{ (mouv. de cit., imit.)} = 0,59.$

Donc, tant les pourcentages d'intégration comme les coefficients de coopération peuvent nous permettre d'avoir une première idée assez précise de la créativité en termes de ressources langagières de la continuité.

*** Synthèse finale au niveau du marquage de l'expression**

La confirmation de la relation étroite et permanente entre les marqueurs d'expression et les ressources langagières de la continuité renforce l'idée avancée du rôle particulier du marquage lorsqu'il s'agit d'évaluer ou commenter l'action langagière en cours, a fortiori si cette action langagière correspond au projet interactionnel qui est défendu. Le traitement comme la compensation sont des processus de développement langagier pleinement en accord avec le projet d'apprentissage/acquisition d'une compétence en interaction orale de face-à-face à travers une langue étrangère et le marquage d'expression est un autre processus qui nous permet d'évaluer et justifier ce que nous sommes à travers ce que nous disons. C'est notre façon de dramatiser le cours des événements lors d'une conversation et ce cours des événements trouve ainsi un écho dans les marqueurs d'expression. Il semble en tout cas qu'un tel processus est amplement sinon généralement utilisé par les participants à toute conversation informelle dans les cadres culturels auxquels nous avons accès. Leur rôle est d'autant plus important qu'ils représentent la mémoire de la conversation en question et, surtout, ils correspondent sans aucun doute à la partie la plus personnelle, la plus stylisée, la plus en rapport avec ce que peut être l'individualité, dans un processus qui est fondamentalement interactionnel, en l'occurrence le jeu de rôle improvisé, et où d'autres signes peuvent être évalués ou commentés tels ceux extra - communicatifs. Quant à la relation privilégiée entre les marqueurs et les ressources, nous y reviendrons dans un instant mais, avant cela, nous allons nous concentrer sur les marqueurs en eux-mêmes et comparer les résultats entre les trois jeux de rôles

improvisés afin de vérifier certaines réflexions exprimées auparavant. C'est ainsi que nous avons observé les résultats suivants en terme de fréquence de marquage:

. (1.1.) ou "Le choix du film":

- 20 marqueurs d'évaluation
- 26 marqueurs de commentaire

= total de 46 marqueurs pour 1'09" = 1 marqueur toutes les 1"50.

. (1.2.) ou "Tu connais Madrid?":

- 9 marqueurs d'évaluation
- 18 marqueurs de commentaire

= total de 27 marqueurs pour 1'37" = 1 marqueur toutes les 3"59.

. (1.3.) ou "Tu es très joli!":

- 6 marqueurs d'évaluation
- 27 marqueurs de commentaire

= total de 33 marqueurs pour 1'42" = 1 marqueur toutes les 3"09.

Nous retrouvons ainsi un classement des fréquences de marquage qui reflète une photocopie presque identique au classement des coefficients de coopération mais également à celui des niveaux d'intégration.

Par ailleurs, il semble que la présence du marquage d'évaluation cognitive résulte plus importante que nous ne le pensions. En effet, nous observons que le jeu de rôle qui a donné les meilleurs résultats en termes de ressources et de marquage est précisément celui qui a développé le plus fortement les marqueurs d'évaluation cognitive alors que les deux autres jeux de rôles improvisés sont très en retrait dans ce domaine. Une telle constatation semble d'autant plus pertinente que nous travaillons sur le terrain de l'apprentissage d'une langue étrangère et que la compréhension requiert nécessairement un niveau cognitif plus intense donc plus expressif afin de compenser l'absence de réflexe en terme de cadrage.

Enfin, les actants eux-mêmes peuvent être plus ou moins enclins à développer des marqueurs d'évaluation cognitive ou des marqueurs de commentaire et, au sein de ces deux catégories de marqueurs, à développer des indicateurs et des indices plus ou moins variés. Cette variété comme les types de marquage utilisés par chaque actant

seront traités dans la dernière partie de cette étude afin de réfléchir sur l'action méthodologique et les activités détachées que leur traitement peut entraîner.

*** Synthèse finale au niveau des ressources langagières de la continuité utilisées**

Nous allons regarder, comme pour les marqueurs d'expression, les pourcentages de présence et les fréquences de développement pour les ressources langagières de la continuité dans les trois jeux de rôles improvisés. C'est ainsi que nous avons les résultats suivants:

. (1.1.) ou "Le choix du film":

- 23 ressources compensatoires
- 8 ressources de traitement

= total de 31 ressources pour 1'09" = 1 ressource toutes les 2"22.

. (1.2.) ou "Tu connais Madrid?":

- 6 ressources compensatoires
- 12 ressources de traitement

= total de 18 ressources pour 1'37" = 1 ressource toutes les 5"39.

. (1.3.) ou "Tu es très joli!":

- 5 ressources compensatoires
- 18 ressources de traitement

= total de 23 ressources pour 1'42" = 1 ressource toutes les 4"43.

C'est ainsi que nous observons à travers les 3 jeux de rôles improvisés que l'évolution quantitative des ressources utilisées ne va pas de pair avec une augmentation de celles du traitement. De fait, le jeu de rôle improvisé le plus productif est aussi celui qui développe un maximum de ressources de compensation. Une telle constatation nous amène à penser que le niveau des connaissances langagières influence évidemment la prestation des actants. Or, au niveau des actants concernés, en l'occurrence après seulement une quarantaine d'heures de cours, les ressources compensatoires sont plus vitales que jamais et sans doute plus aisées à mettre en place en grand nombre. Par ailleurs, un nombre important de ressources de traitement ne signifie pas nécessairement un fort développement langagier. En effet, nous avons besoin de regarder la nature exacte des ressources en question pour évaluer avec précision où les

actants en sont. C'est ainsi qu'il nous faut regarder aussi attentivement les différents types de ressources de traitement qui ont été utilisées dans les trois jeux de rôles improvisés.

. (1.1.) ou "Le choix du film":

- 7 reformulations de répétitions
- 1 reformulation de paraphrase

. (1.2.) ou "Tu connais Madrid?":

- 9 reformulations de répétitions
- 3 de dissociations

. (1.3.) ou "Tu es très joli!":

- 13 reformulations de répétitions
- 4 reformulations de paraphrase
- 1 correction

De fait, la grande majorité des ressources de traitement sont des répétitions (29/38), ressources au traitement minimal, alors que nous observons seulement 5 paraphrases, ressources au traitement plus important puisque nécessitant de trouver un mot ou une expression susceptible de remplacer et améliorer le mot ou l'expression de référence.

*** Synthèse finale au niveau des signes extra - communicatifs**

Comme pour les marqueurs d'expression et les ressources langagières de la continuité, nous allons regarder l'émission des signes extra - communicatifs dans les 3 jeux de rôles improvisés et notamment leur fréquence. C'est ainsi que nous avons observé les signes suivants:

. (1.1.) ou "Le choix du film":

- 12 extra - communicatifs pour 1'09" = 1 (EC) toutes les 5"75.

. (1.2.) ou "Tu connais Madrid?":

- 13 extra - communicatifs pour 1'37" = 1 (EC) toutes les 7"46.

. (1.3.) ou "TU es très joli!":

- 21 extra - communicatifs pour 1'42" = 1 (EC) toutes les 4"86.

Ces résultats nous mettent sur la piste d'un parallélisme possible entre la parole commune d'intégration et la fréquence d'émission des signes extra - communicatifs. En effet, il semble que plus l'intégration est forte, plus la fréquence d'émission de signes extra - communicatifs est faible. En effet, le jeu de rôle (1.2.), qui a le pourcentage d'intégration le plus élevé, montre une fréquence d'un extra - communicatif toutes les 7"46, (1.1.) qui a un pourcentage d'intégration moyen a une fréquence d'un extra - communicatif toutes les 5"75 et (1.3.) dont le pourcentage d'intégration est le plus faible voit sa fréquence extra - communicative monter jusqu'à 1 signe toutes les 4"86. Il se pourrait donc que les signes extra - communicatifs nous renseignent non seulement sur la parole commune d'évitement et l'impossibilité de ressources en leur présence mais, de même, sur le niveau de participation et de coopération dans le sens où de nombreux extra - communicatifs peuvent indiquer un engagement supérieur amenant à recourir au soulagement ponctuel de l'auto - centration, du mouvement de confort ou encore de tous types de manipulations.

*** Synthèse finale avec croisement entre les mouvements de parole d'un côté et les ressources langagières ou les marqueurs de l'autre à travers les 3 jeux de rôles improvisés**

Dans un premier temps, nous allons nous concentrer sur le croisement entre les mouvements de parole commune et les ressources langagières de la continuité. C'est ainsi que nous pouvons observer le tableau de résultats suivant:

. (1.1) ou "Le choix du film":

- évitement = 2/13
- citation = 0/5
- imitation = 2/5
- intégration = 17/19
- développement = 4/4
- différence = 6/5

. (1.2) ou "Tu connais Madrid?":

- évitement = 0/8
- citation = 1/3
- imitation = 2/8

- intégration = 14/44
- développement = 0/0
- différence = 1/1

. (1.3.) ou "Tu es très joli!":

- évitement = 0/15
- citation = 0/7
- imitation = 0/10
- intégration = 8/25
- développement = 5/5
- différence = 10/5

De cette sorte, si nous comptabilisons toutes les ressources pour chacune des paroles, nous arrivons aux totaux suivants:

- évitement = $2/36 = 5 \%$
- citation = $1/15 = 7 \%$
- imitation = $4/23 = 17,5 \%$
- intégration = $39/88 = 44.5 \%$
- développement = $9/9 = 100 \%$
- différence = $17/11 = 155 \%$

Nous retrouvons donc la cohésion progressive à travers les trois jeux de rôles improvisés observés et analysés.

Dans un second temps, nous allons regarder les résultats pour ce qui est du croisement des mouvements de parole commune et des marqueurs d'expression C'est ainsi que nous pouvons observer le tableau des résultats suivant (évaluation/commentaire):

. (1.1.) ou "le choix du film":

- évitement = 5 (4/1)/ 13
- citation = 1 (0/1)/5
- imitation = 2 (1/1)/5
- intégration = 27 (10/17)/19
- développement = 5 (3/2)/4
- différence = 6 (2/4)/5

. (1.2.) ou "Tu connais Madrid?":

- évitement = 2 (1/1)/8
- citation = 1 (0/1)/3
- imitation = 4 (3/1)/8
- intégration = 19 (4/15)/44
- développement = 0 (0/0)/0
- différence = 1 (1/0)/1

. (1.3.) ou "Tu es très joli!":

- évitement = 2 (1/1)/15
- citation = 0 (0/0)/7
- imitation = 1 (0/1)/10
- intégration = 17 (4/13)/25
- développement = 5 (0/5)/5
- différence = 8 (1/7)/5

Si nous comptabilisons tous les marqueurs des 3 jeux de rôles improvisés pour chacune des paroles, nous arrivons au tableau de résultats suivant:

- évitement = 9 (6/3)/36 = 25 %
- citation = 2 (0/2)/15 = 14 %
- imitation = 7 (4/3)/23 = 30 %
- intégration = 63 (18/45)/88 = 72 %
- développement = 10 (3/7)/9 = 110 %
- différence = 15 (4/11)/11 = 136 %

Nous retrouvons encore un haut degré de cohésion dans la progression d'une parole commune à l'autre. L'exception de la parole d'évitement s'explique par le marquage des extra - communicatifs, signes fortement développés dans cette parole ou intention significative commune.

Pour conclure ces observations et ces analyses, nous pouvons dire que nous avons un modèle d'analyse certes perfectible mais qui, après avoir été testé pour la cohésion au chapitre 8 dans le cadre d'une simulation théorico - pratique, répond globalement aux

premières analyses de jeux de rôles improvisés observés et représentés de manière transcrite.

Toutefois, la complexité même du modèle nous oblige à être prudent et, dorénavant, il ne s'agit pas de multiplier les corpus afin de consolider de supposées validité et fiabilité d'un modèle plus ou moins établi mais plutôt d'être convaincus que nous avons mis en place des instruments d'analyse à partir desquels nous allons pouvoir continuer à travailler tout en les utilisant et les développant. C'est ainsi que, arrivés à ce point de notre étude, nous nous rendons compte que le modèle d'analyse autorise plusieurs lectures dans la mesure où il fonctionne à plusieurs niveaux et permet diverses entrées. En effet, il peut répondre à des intérêts différents selon le projet ou l'utilisateur et, par conséquent, offrir des angles de vues différenciés. De cette sorte, au niveau scientifique, l'analyse des mouvements de la parole commune (notamment les degrés d'intégration et les coefficients de coopération) puis celle des différents marqueurs en relation avec les paroles en question semblent représenter une entrée tout à fait possible pour ce qui est de l'observation d'interactions orales de face-à-face dans des cadres multiples. Une autre entrée scientifique possible est celle qui concentre l'analyse sur les marqueurs et leurs relations avec les ressources langagières considérées comme ressources de la continuité ou pas selon le terrain d'observation. Une telle entrée apparaît plus de l'ordre de l'analyse discursive et pragmatique sur une base interactionnelle incontournable.

Néanmoins, nous ne pouvons oublier que notre étude s'inscrit dans un projet de recherche au service d'une application sur le terrain de la didactique des langues étrangères. Or, dans ce cadre, le modèle d'analyse offre plusieurs entrées intéressantes. En effet, le didacticien ou la didacticienne peuvent se concentrer dans un premier temps sur les ressources langagières de la continuité et sur les signes extra - communicatifs. Une telle entrée ne contredit pas nos propos antérieurs quant aux limites d'une observation exclusive des ressources langagières utilisées dans la mesure où non seulement nous avons élargi et précisé la typologie des ressources en question mais également parce que nous les avons resituées dans le cadre interactionnel propre à l'activité.

En conséquence, le modèle permet un premier niveau d'analyse quant aux profils d'actants par rapport aux types de ressources utilisées (compensatoires ou de traitement et les différentes ressources de ces 2 grands types) sachant que le niveau d'apprentissage/acquisition peut influencer l'usage des ressources en question. C'est ainsi qu'il est possible d'observer le nombre, la variété et la fréquence des ressources langagières de la continuité pour chaque actant et suivre leur progression à travers des jeux de rôles improvisés et des partenaires différenciés.

L'autre versant de ce premier niveau d'analyse est représenté par l'observation des signes extra - communicatifs. En effet, tout comme les ressources langagières de la continuité, il s'agit de signes assez facilement repérables lors du visionnage de la vidéo. C'est ainsi que la fréquence des extra - communicatifs permet de renseigner non seulement sur l'importance de la parole commune d'évitement mais de même quant au volume de l'intégration et, par conséquent, offre une information à contraster avec celles relatives aux ressources langagières de la continuité. La quantité de chevauchements lors du jeu de rôle improvisé peut aussi confirmer le niveau d'intégration dans le sens où il semble que plus les propos des actants se chevauchent, plus l'intégration diminue et réciproquement.

Enfin, dans un second temps, le didacticien ou la didacticienne pourrait commencer à observer les marqueurs qui accompagnent les ressources langagières de la continuité afin de préciser les profils des actants et, sans doute, mieux comprendre comment ils interagissent. Dans la dernière partie de cette étude, nous allons approfondir ces entrées et ces pistes d'analyse en les appliquant à notre corpus et en réfléchissant sur les perspectives concrètes qu'elles offrent.

Cinquième Partie

REFLEXIONS ET PROJECTIONS

CHAPITRE 12

REFLEXIONS METHODOLOGIQUES

12.0. Introduction

Suite au développement du modèle et à la réalisation des premières analyses de 3 jeux de rôles improvisés, il nous faut voir comment ce modèle peut être transposé et appliqué concrètement sur le terrain de l'apprentissage oral de l'interaction de face-à-face à travers une langue étrangère. En l'occurrence, il ne s'agit pas de proposer un ensemble de recettes que les professeurs pourraient appliquer tel quel mais des instruments d'évaluation à même de leur permettre de réfléchir à des solutions possibles afin d'aider les actants dans leur tâche.

Or, de telles solutions passent nécessairement par une valorisation de l'importance de la communication entre les actants au-delà du travail sur les connaissances et sur la langue d'un côté et, de l'autre, par la conviction qu'une telle pragmatique de la relation, moteur essentiel de l'évolution, s'accomplit très largement par les canaux kinésique/gestuel et acoustique. En effet, la corporéité représente l'instrument fondamental de la conversation informelle de la vie quotidienne, quelle que soit la langue utilisée. De fait, elle facilite la mise en mots de la pensée et lui donne une assise indispensable, a fortiori si les mots ne viennent pas naturellement. De plus, comme nous avons pu l'observer, son rôle interactionnel est vital car si le locuteur

pense et parle avec son corps, l'interlocuteur perçoit et interprète aussi avec son corps. C'est ainsi que la gestualité énonciative dont notamment la gestualité expressive favorise la mise en mots de la pensée grâce à son rôle inducteur, d'où sa nécessaire reconnaissance en tant qu'élément important dans les interactions orales de face-à-face en général et dans l'apprentissage/acquisition d'une communication orale à travers une langue étrangère en particulier. Une telle reconnaissance doit alors amener les apprenants à une pratique susceptible de les entraîner à faire appel au kinésique/gestuel et à l'acoustique de la même manière qu'ils le font dans la vie quotidienne lorsqu'ils sont absorbés par leurs conversations informelles et que l'application de telles ressources s'exerce au-dessous du seuil de conscience.

Or, l'un des plus grands échecs du terrain des apprentissages guidés en général et de celui de l'apprentissage/acquisition d'une langue étrangère en particulier, est bien cette incapacité ou pour le moins difficulté à faire vivre des compétences pleinement développées dans la vie quotidienne. C'est ainsi que nous en arrivons à la question de la réalité des expériences, réalité fondamentale pour motiver l'apprenant et qu'il ne faut surtout pas opposer à la transformation. En effet, le terrain des apprentissages vit de transformations de cadres primaires ou d'activités déjà transformées. En outre, nous savons que la conversation de la vie quotidienne est elle-même une réalité qui se nourrit de transformations, ne serait-ce lorsque nous commençons à raconter nos expériences et que nous les transformons à base d'interprétations et de stylisations diverses. En conséquence, lorsque nous abordons la question de l'interaction orale de face-à-face à travers une langue étrangère, le véritable problème que nous rencontrons sur le terrain des apprentissages est celui du temps avec lequel nous travaillons. En effet, seul le temps réel de la praxis peut apporter le stimulant nécessaire car permettant de toucher ou pour le moins de sentir le vent de la réalité. Or, malheureusement, trop souvent encore c'est le temps différé de l'écrit qui s'impose à l'heure d'aborder une compétence orale qui ne vit que de temps réel. Il est vrai que travailler dans le temps réel avec les apprenants convertis en actants ne se fait pas du jour au lendemain. De fait, l'inspiration dans l'improvisation est toujours le fruit d'un travail constitué d'une suite progressive d'activités, d'exercices et de jeux ayant pour objet le rythme, les réflexes, le regard, l'écoute, les ressources de la continuité et,

ensemble, permettant d'affiner la technique et le savoir-faire. En effet, l'improvisateur s'inspire de ce qu'il fait et trouve en faisant, ce qu'il trouve relançant son acte de même que cet acte le fait encore trouver, à l'image de ce qu'il fait lorsqu'il est plongé dans la réalité de la conversation informelle de la vie quotidienne. Les activités, les exercices et les jeux en question peuvent servir autant pour la préparation que pour la remédiation et ne doivent jamais avoir d'autre but que cette préparation et cette remédiation. Par ailleurs, qu'ils soient pratiqués en groupes (plus ou moins grands) ou individuellement, il est nécessaire de les adapter constamment à la réalité du diagnostic issu de la pratique. C'est ainsi que l'entrée didactique de notre modèle d'analyse illustre précisément un type de diagnostic possible issu d'une première pratique à travers des jeux de rôles improvisés tels que ceux observés et analysés dans la partie antérieure de cette étude. En conséquence, comme nous l'avons suggéré dans le chapitre précédent, il s'agit d'un diagnostic se basant sur le nombre, la variété et la fréquence des ressources langagières de la continuité dans un premier temps et sur la fréquence des signes extra - communicatifs dans un second temps, diagnostic auquel nous pouvons ajouter éventuellement l'observation et l'analyse des marqueurs de l'expression dans la mesure où cette dernière étude peut apporter des précisions nécessaires en ce qui concerne le profil interactionnel et langagier d'un actant. Un tel diagnostic ne peut s'effectuer qu'à partir de l'enregistrement filmé des jeux de rôles improvisés en question. En effet, l'observation et le relevé des ressources langagières de la continuité et des signes extra - communicatifs sans l'aide d'au moins une caméra résulte difficile sinon impossible même avec l'intervention de plusieurs observateurs chargés de ce relevé.

Enfin, le diagnostic réalisé doit permettre de proposer des activités, des exercices ou des jeux concrets pour chaque actant ou groupe d'actants. C'est ainsi que nous allons reprendre dans un premier temps le diagnostic issu des analyses effectuées lors du chapitre 11 et concernant les 6 actants impliqués dans les 3 jeux de rôles improvisés observés pour voir les actions de remédiation et de préparation qui ont été proposées concrètement. Enfin, dans un second temps, nous réaliserons le diagnostic de 3 nouveaux jeux de rôles improvisés impliquant les 3 mêmes paires d'actants deux mois et demi plus tard. Cette fois-ci, nous réaliserons un diagnostic appliquant directement

une entrée didactique, donc observant directement les ressources langagières de la continuité, les signes extra - communicatifs et éventuellement les marqueurs de l'expression, afin d'analyser les évolutions permises par le travail périphérique des activités détachées associées à la pratique des jeux de rôles improvisés.

12.1. Le diagnostic issu des 3 jeux de rôles improvisés interprétés en mars 2005

Nous allons donc évaluer les résultats obtenus par chacun des actants des 3 jeux de rôles improvisés interprétés en mars 2005 et que nous avons analysés dans le détail. A cette fin, nous passerons d'abord en revue les ressources langagières de la continuité et les signes extra - communicatifs.

*** Le diagnostic à partir des ressources langagières de la continuité**

. Dans le jeu de rôle improvisé "*Le choix du film*"(1.1.) d'une durée de 1'09"

- Pour ce qui est de *E* (Eugenio), il a développé:

. 12 ressources compensatoires:

- 3 hypothétiques d'estropiage [*RCHes*]
- 1 hypothétique de résonance [*RCHr*]
- 1 hypothétique de traduction littérale [*RCHt*]
- 2 illustratives complémentaires déictiques [*RCId*]
- 3 illustratives complémentaires pictomimiques [*RCIp*]
- 1 gestuelle de substitution [*RCGs*]
- 1 quasi-linguistique opératoire [*RCQo*]

. 4 ressources de traitement:

- 4 reformulations de répétition [*RTRr*]

Comme nous le constatons, *E* développe non seulement une bonne fréquence de ressources langagières de la continuité (16 ressources pour 1'09" donnant une fréquence de 1 ressource toutes les 4"31) mais également une grande variété puisque tous les types sont présents pour ce qui est de la compensation, excepté les acoustiques et les verbales. Nous avons donc là une piste prioritaire de remédiation possible avec des activités propres à développer la description et la substitution de manière verbale.

Dans un second temps, il sera nécessaire de travailler avec *E* les reformulations de paraphrase afin qu'il commence à amplifier et faire varier ses ressources langagières de traitement.

- Pour ce qui est de *P* (Patricia), elle a développé:

. 11 ressources compensatoires:

- 3 hypothétiques d'estropiage [*RCHes*]
- 1 hypothétique de traduction littérale [*RCHt*]
- 1 illustrative complémentaire déictique [*RCId*]
- 2 illustratives complémentaires pictomimiques [*RCIp*]
- 1 gestuelle de substitution [*RCGs*]
- 1 quasi-linguistique opératoire [*RCQo*]
- 2 quasi-linguistiques conatives [*RCQc*]

. 4 ressources de traitement:

- 3 reformulations de répétition
- 1 reformulation de paraphrase

Comme nous le voyons, *P* développe une bonne fréquence de ressources langagières aussi (15 ressources pour 1'09" donnant une fréquence de 1 ressource toutes les 4"60) mais de même une grande variété. Il semble intéressant de travailler dans un premier temps avec *P* le renforcement de la variété des compensatoires au niveau des ressources hypothétiques. C'est ainsi que des jeux sur la traduction littérale et les emprunts directs peuvent lui être bénéfiques. D'autre part, les ressources verbales de description et de substitution n'apparaissant pas, elles peuvent constituer l'objet d'un travail dans un second temps. Enfin, le développement des ressources du traitement en tant que paraphrases doit représenter un objectif à moyen terme comme pour *E*.

. Dans le jeu de rôle improvisé "Tu connais Madrid?" (1.2.) d'une durée de 1'37"

- En ce qui concerne *A* (Ana), elle a développé:

. 3 ressources compensatoires:

- 1 hypothétique de traduction littérale [*RCHt*]
- 1 hypothétiques d'emprunt direct [*RCHem*]
- 1 hypothétique d'estropiage [*RCHes*]

. 2 ressources de traitement:

- 2 non paraphrastiques de dissociation [*RTRd*]

A développe une fréquence de ressources langagières très faible (5 pour une durée de 1'37" donnant une fréquence de 1 ressource toutes les 19"40) et peu de variété. En conséquence, il semble a priori nécessaire d'entreprendre un gros travail au niveau des ressources avec *A* notamment pour ce qui est des ressources compensatoires excepté celles hypothétiques. Toutefois, la faible quantité de ressources déployées attire notre attention au-delà du résultat même et nous suggère d'analyser plus en profondeur le cas de cette actante et, notamment, de nous attarder sur les signes extra - communicatifs qu'elle émet et que nous allons voir par la suite afin d'observer si les causes de cette faible effectivité en ressources sont autres qu'une absence de pratique pour ce qui est des ressources langagières de la continuité

- En ce qui concerne *S* (Sergio), il a développé:

. 3 ressources de compensation:

- 1 hypothétique d'estroptiage [*RCHes*]

- 1 hypothétique d'emprunt direct [*RCHem*]

- 1 quasi-linguistique phatique [*RCQp*]

. 10 ressources de traitement:

- 10 reformulations de répétition [*RTRr*]

S déploie une fréquence de ressources langagières apparemment assez bonne (13 pour une durée de 1'37" donnant une fréquence de 1 ressource toutes les 7"46) mais avec une production de ressources compensatoires très limitée pour un apprenant ayant suivi seulement une quarantaine d'heures de cours. En conséquence, il semble intéressant de travailler avec lui dans un premier temps la variété de ses ressources compensatoires, en fomentant des activités notamment sur les illustratives et les verbales de description et de substitution mais aussi sur les gestuelles et les acoustiques. Par la suite, il sera urgent de développer une pratique de reformulations de paraphrase pour éviter qu'il adopte comme système unique et s'enferme dans la répétition.

. Dans le jeu de rôle improvisé "Tu es très joli!" (1.3.) d'une durée de 1'42"

- En ce qui concerne *C* (Celia), elle a développé:
 - . 3 ressources compensatoires:
 - 2 illustratives déictiques [*RCId*]
 - 1 d'appel à l'aide [*RDA*]
 - . 12 ressources de traitement:
 - 7 reformulations de répétition [*RTRr*]
 - 4 de paraphrase [*RTRp*]
 - 1 reformulation non paraphrastique de correction [*RTRc*]

C montre dans le jeu de rôle improvisé en question une fréquence de ressources plutôt assez bonne (15 ressources pour une durée de 1'42" donnant une fréquence de 1 ressource toutes les 6"80) et une variété intéressante en ce qui concerne les ressources de traitement. Par contre, même s'il faut souligner la valeur didactique de l'usage d'un appel à l'aide au milieu du jeu de rôle improvisé, le nombre et la variété des ressources compensatoires pour son niveau de langue est plutôt faible. Il faut donc s'atteler à cette tâche avec elle en pratiquant des activités en relation avec des hypothèses, des quasi-linguistiques et des gestuelles et/ou des verbales de description et de substitution.

- En ce qui concerne *R* (Ricardo), il a développé:
 - . 2 ressources compensatoires:
 - 1 illustrative kinémimique [*RCIk*]
 - 1 illustrative déictique [*RCId*]
 - . 6 ressources de traitement:
 - 5 reformulations de répétition [*RTRr*]
 - 1 reformulation non - paraphrastique de dissociation [*RTRd*]

R développe une fréquence de ressources langagières plutôt faible (8 ressources pour une durée de 1'42" donnant une fréquence de 1 ressource toutes les 12"75) et la variété d'ensemble est aussi très faible. Il lui faut travailler presque toutes les ressources compensatoires de la continuité langagière dans un premier temps, excepté les

illustratives, et il en est de même pour les ressources de traitement qu'il lui faut travailler dans leur version paraphrastique.

Comme nous avons pu le voir, certains apprenants requièrent plutôt un travail sur des ressources compensatoires qu'ils n'utilisent pas a priori, d'autres nécessitent des activités sur des ressources de traitement auxquelles ils ne recourent pas. Un tel diagnostic intègre le fait qu'ils utilisent déjà des ressources de différents types et qu'à leur niveau les ressources compensatoires sont apparemment les plus faciles à mettre en oeuvre. En conséquence, il semble prioritaire de développer des activités et des exercices en relation avec ces ressources sans oublier d'introduire progressivement un travail de fond sur les ressources de traitement. En fait, les cas les plus urgents et les plus délicats à traiter concernent surtout les actants qui développent une fréquence de ressources très faible comme *A* et *R* même s'il faut préciser qu'il s'agit de résultats suite à un jeu de rôle improvisé et qu'un suivi permanent de ces résultats à travers plusieurs jeux de rôles improvisés serait plus pertinent. En tout cas, il faut être conscient que cette faiblesse de production de ressources peut éventuellement déboucher sur une difficulté à développer l'interaction dans le temps réel, d'où l'intérêt d'observer leurs résultats et ceux des autres aussi quant à l'émission de signes extra - communicatifs.

*** Le diagnostic à partir des signes extra - communicatifs**

. Dans le jeu de rôle improvisé "*Le choix du film*" (1.3.) (1'09")

. En ce qui concerne *E* (Eugenio), il a émis en tout 2 signes extra - communicatifs:

- 2 de confort (*ECc*)

Il s'agit d'une émission très limitée avec une fréquence très basse (2 pour une durée de 1'09" donnant une fréquence de 1 extra - communicatif toutes les 34"50) et principalement des mouvements de confort. Une fréquence extra - communicative aussi basse nous suggère un niveau d'intégration minimale assez élevé de la part de *E*. Si nous ajoutons à cette information, celles concernant les ressources, nous voyons que *E* accumule le nombre le plus important de ressources, une bonne variété de ces dernières et un nombre d'extra - communicatifs très faible. De telles données nous permettent de confirmer que le degré de coopération de *E* est élevé, confirmation renforcée par ses marqueurs et son taux de coopération.

. En ce qui concerne *P* (Patricia), elle a émis en tout 10 signes extra - communicatifs:

- 5 extra - communicatifs d'auto - centration
- 5 extra - communicatifs de confort

P développe une fréquence de signes extra - communicatifs assez élevée (10 signes pour une durée de 1'09" donnant une fréquence de 1 extra - communicatif toutes les 6"90) et une variété importante en même temps. Si nous croisons ces résultats avec ceux des ressources, nous voyons que *P* produit beaucoup de ressources et d'extra - communicatifs. Cela montre une absence de régularité et des phases effectives avec un haut degré de coopération. En fait, l'observation de la représentation transcrite nous démontre que les signes en question sont concentrés principalement au début et à la fin du jeu de rôle improvisé, en l'occurrence à deux moments difficiles émotionnellement. En conséquence, indépendamment du travail sur les ressources mentionné auparavant, il semble intéressant de travailler les ruptures avec elle et surtout l'initiative dans des activités réflexes qui peuvent d'ailleurs être combinées avec les activités d'hypothèses suggérées quant aux ressources. En effet, les difficultés de *P* sont essentiellement d'ordre émotionnel et, la confiance venant, les extra - communicatifs et la parole d'évitement qu'ils traduisent doit pouvoir disparaître en grande partie.

. *Dans le jeu de rôle improvisé "Tu connais Madrid?" (1.2.) (1'37")*

. En ce qui concerne *A* (Ana), elle a émis 9 signes extra - communicatifs:

- 5 extra - communicatifs d'auto - centration
- 4 extra - communicatifs de confort

A développe une fréquence relativement élevée d'extra - communicatifs (9 pour une durée de 1'37" donnant une fréquence de 1 extra - communicatif toutes les 10"78) et une variété importante en même temps. Si nous croisons ces résultats avec ceux des ressources, nous voyons comment *A* déploie presque le double d'extra - communicatifs. Il semble donc important d'entrer plus en détails dans la prestation de *A* lors du jeu de rôle improvisé. En effet, si nous observons le déroulement chronologique du jeu de rôle improvisé, nous nous rendons compte que presque tous les signes extra - communicatifs de *A* sont émis à partir du mouvement de parole commune (M40) comme si elle décrochait subitement. En conséquence, il peut être

intéressant de travailler avec elle ses capacités de résistance à travers des activités de coopération, des jeux où il faut s'engager sur la durée.

. En ce qui concerne *S* (Sergio), il a émis 4 signes extra - communicatifs:

- 1 extra - communicatif d'auto - centration
- 3 extra - communicatifs de confort

S développe donc une fréquence d'extra - communicatifs assez faible (4 signes pour une durée de 1'37" donnant une fréquence de 1 extra - communicatif toutes les 24"25) et les signes en question sont principalement des signes de confort. Si nous croisons ces résultats avec ceux des ressources, il semble que pour le moment il peut se concentrer sur le travail des ressources indiqué auparavant.

. Dans le jeu de rôle improvisé "Tu es très joli!" (1.3.) (1'42")

. En ce qui concerne *C* (Celia), elle a émis 12 signes extra - communicatifs:

- 4 extra - communicatifs d'auto - centration
- 7 extra - communicatifs de confort
- 1 extra - communicatif de manipulation

C développe donc une fréquence d'extra - communicatifs assez élevée (12 pour une durée de 1'42" donnant une fréquence de 1 extra - communicatif toutes les 8"50). Si nous croisons les résultats, nous obtenons un profil assez similaire à celui de *P* mais il est intéressant de regarder encore le déroulement chronologique du jeu de rôle improvisé. En effet, si nous retrouvons une petite phase difficile au début, juste après les rituels de rencontre, l'essentiel de ses extra - communicatifs apparaissent ponctuellement tout au long du jeu de rôle improvisé. Il semble donc qu'elle vit l'interaction de manière irrégulière, passant d'un moment d'inspiration à un moment d'évitement, de décrochage, avec une grande rapidité. En conséquence, il semble intéressant aussi de travailler la confiance, la résistance, la concentration avec des jeux dédiés spécialement à de telles qualités et dont nous en indiquerons quelques-uns par la suite, sans oublier le travail sur les ressources indiqué antérieurement.

. En ce qui concerne *R*, il a émis 9 signes extra - communicatifs:

- 4 extra - communicatifs d'auto - centration
- 5 extra - communicatifs de confort

R développe ainsi une fréquence d'extra - communicatifs relativement importante (9 signes pour une durée de 1'42" donnant une fréquence de 1 extra - communicatif toutes les 11"33) et une forte variété. Si nous croisons les résultats avec ceux des ressources, nous voyons qu'il émet plus d'extra - communicatifs que de ressources. En observant attentivement le déroulement chronologique du jeu de rôle improvisé, nous nous rendons compte que ses extra - communicatifs sont concentrés à deux moments précis, au début du jeu de rôle improvisé et un peu avant la fin lorsqu'il décide de prendre l'initiative afin de préparer la sortie en proposant un rendez-vous. En conséquence, il semble intéressant de travailler avec lui la confiance pour démarrer et la résistance à travers des activités de réflexes, de prises d'initiative comme pour *P* et, de même, des activités de concentration et d'engagement dans la durée comme pour *A* et *C*, indépendamment du travail sur les ressources annoncé précédemment.

*** Un complément de diagnostic à partir des marqueurs d'expression**

Vu que l'observation et l'analyse détaillées des marqueurs ont été déjà effectuées, nous allons en profiter pour y jeter un coup d'oeil afin de compléter le profil de chaque actant et réfléchir sur des compléments d'actions d'étayage et de remédiation. Néanmoins, étant donné la petite difficulté que peut représenter le relevé des marqueurs, il semble intéressant de rappeler les conclusions provisoires que nous avons tirées suite aux premières analyses détaillées. En effet, il ne faut pas oublier qu'a priori:

- toutes les ressources sont accompagnées d'au moins un marqueur.
- toutes les ressources de traitement sont accompagnées d'un marqueur de commentaire.

Sur la base de ces deux présupposés, il est donc possible d'élaborer une première approche des marqueurs d'expression à même de faciliter la compréhension du style employé par chaque actant. C'est ainsi que nous utiliserons cette entrée didactique pour compléter l'analyse des jeux de rôles improvisés de la deuxième vague filmés fin

mai 2005. Dans l'immédiat, nous allons regarder les résultats obtenus pour chaque actant en mars 2005 lors de (1.1.), (1.2.) et (1.3.).

. Dans le jeu de rôle improvisé "Le choix du film" (1.1.) (1'09")

. En ce qui concerne *E* (Eugenio), il a exprimé 23 marqueurs:

- 13 marqueurs d'évaluation cognitive
- 10 marqueurs de commentaire

Indépendamment du fait que la fréquence de marquage de *E* apparaît très élevée (23 pour une durée de 1'09" donnant une fréquence de 1 marqueur toutes les 3"), ce qui attire le plus notre attention est le grand équilibre entre marqueurs d'évaluation cognitive et marqueurs de commentaire. En fait, le rôle de chaque type de marqueurs dépend beaucoup du niveau de complicité langagière possible entre les actants. En effet, les 2 types de marqueurs reflètent une implication plus ou moins grande en termes de participation et de coopération de la part des actants. Le marqueur d'évaluation cognitive est un signe d'expression propre à toute interaction orale de face-à-face connaissant des difficultés au niveau du cadrage. Or, le jeu de rôle improvisé à travers une langue étrangère illustre parfaitement ce genre de difficultés. De fait, la cognition lors d'une telle activité transformée requiert une expression de l'ordre de l'explicite car ne pouvant se satisfaire de l'implicite de la plus grande part des interactions de ce type. En conséquence, pour des apprenants quasiment débutants dans une langue étrangère, ce genre de marqueurs est d'une grande importance et devraient tendre à disparaître en intensité de manière progressive mais jamais de façon définitive. C'est ainsi que nous les retrouvons toujours dans les interactions orales de face-à-face entre natifs d'une même culture et d'une même langue mais de manière ponctuelle et à des moments précis de l'interaction.

Quant aux marqueurs de commentaire, nous connaissons leur valeur empathique et, à ce titre, ils représentent un indice important de l'implication personnelle de chaque actant dans le jeu de rôle improvisé. Il s'agit de signes habituellement utilisés par tout interactant natif lors d'une conversation informelle dans la vie quotidienne et nous savons qu'ils servent principalement à justifier l'action en cours et ce que nous sommes dans cette action. C'est ainsi que, sur le terrain qui nous occupe, cette justification

concerne directement l'activité et l'objet de cette activité, en l'occurrence l'apprentissage/acquisition d'une compétence en interaction orale de face-à-face à travers une langue étrangère. En conséquence, les marqueurs de commentaire représentent des indices fondamentaux de l'engagement de chaque actant dans la mesure où plus les niveaux de participation et de coopération augmentent plus le désir de justification se fera pressant.

Pour en revenir à *E*, les résultats en termes de marqueurs confirment ceux observés au niveau des ressources et des extra - communicatifs et, de cette sorte, peuvent nous servir de référent vu le bon niveau de participation et de coopération de cet actant et ses très bons résultats pour ce qui est des ressources langagières de la continuité.

. En ce qui concerne *P* (Patricia), elle exprime 23 marqueurs:

- 7 marqueurs d'évaluation cognitive
- 16 marqueurs de commentaire

Globalement, *P* exprime une fréquence de marquage plutôt bonne (identique à *E* donc 1 marqueur toutes les 3") mais la distribution est relativement déséquilibrée. En effet, vu le moment de l'apprentissage, il semble intéressant de fomenter l'évaluation cognitive chez elle. C'est ainsi que des activités de cognition dans l'espace, notamment à partir de contraintes, et basées sur l'écoute et la compréhension de l'autre, peuvent l'aider afin de recourir plus facilement à de tels marqueurs. C'est ainsi que le travail d'activités sur les hypothèses, recommandé au niveau des ressources, et celui sur la cognition que nous venons de proposer vont sans doute se renforcer mutuellement pour cette actante.

. Dans le jeu de rôle improvisé "Tu connais Madrid?" (1.2.) (1'37")

. En ce qui concerne *A* (Ana), elle a exprimé 12 marqueurs:

- 7 marqueurs d'évaluation cognitive
- 5 marqueurs de commentaire

La fréquence du marquage apparaît plutôt faible (12 pour une durée de 1'37" donnant une fréquence de 1 marqueur toutes les 8"08) mais cela semble logique dans la mesure où la production de ressources est très limitée en nombre. Si nous observons la

distribution des marqueurs, nous voyons qu'elle est assez équilibrée mais il ne faut pas oublier que la plupart du marquage concerne les signes extra - communicatifs, en conséquence le problème d'une résistance, donc d'une participation prolongée dans le temps se confirme ainsi que le besoin d'activités telles que celles que nous avons conseillées auparavant et que nous développerons par la suite.

. En ce qui concerne *S* (Sergio), il exprime 15 marqueurs:

- 2 marqueurs d'évaluation cognitive
- 13 marqueurs de commentaire

La fréquence de marquage de *S* semble moyennement correcte (15 pour une durée de 1'37" donnant 1 marqueur toutes les 6"47) mais c'est l'énorme déséquilibre entre types de marqueurs qui attire notre attention. Il semble donc nécessaire de faire un travail à ce propos avec lui dans la lignée de ce que nous avons proposé pour *P*.

. Dans le jeu de rôle improvisé "Tu es très joli!" (1.3.) (1'42")

. En ce qui concerne *C* (Celia), elle exprime 19 marqueurs:

- 4 marqueurs d'évaluation cognitive
- 15 marqueurs de commentaire

Nous avons là une fréquence plutôt correcte (19 pour une durée de 1'42" donnant une fréquence de 1 marqueur toutes les 5"37) mais nous retrouvons un déficit de marqueurs d'évaluation cognitive qu'il faut travailler avec elle comme nous l'avons déjà proposé pour *P* et *S*.

. En ce qui concerne *R* (Ricardo), il exprime 14 marqueurs:

- 2 marqueurs d'évaluation cognitive
- 12 marqueurs de commentaire

D'un côté nous observons une fréquence plutôt faible (14 pour une durée de 1'42" donnant une fréquence de 1 marqueur toutes les 7"29) et, de l'autre, nous retrouvons un déficit important au niveau des marqueurs d'évaluation cognitive. En conséquence, il semble intéressant de travailler avec cet actant le marquage d'évaluation cognitive de la même façon qu'avec *P*, *S* et *C*.

A partir de ce diagnostic pour chaque actant, nous avons tracé des lignes de travail en termes d'étayage et de remédiation. Il nous faut dorénavant expliciter certaines activités mises en place dans ce but.

12.2. Quelques exemples d'activités d'étayage et de remédiation proposées

Comme pour le diagnostic, nous allons développer les activités expérimentées d'abord au niveau des conclusions quant aux ressources, puis au niveau de celles traitant des extra - communicatifs pour terminer avec les recommandations en ce qui concerne l'expression des marqueurs. Il s'agit bien sûr dans ce contexte d'un petit échantillon d'activités parmi les nombreuses que nous avons pratiquées pendant les deux mois mentionnés et le reste de l'année. Par ailleurs, l'éventail de ces activités est encore beaucoup plus ample et fait l'objet depuis plusieurs années de recherches et d'applications lors de nombreux séminaires de formations de professeurs.

*** Quelques activités pour développer les ressources langagières de la continuité**

1. Deux activités parallèles afin de stimuler les ressources d'hypothèses

Nous allons nous concentrer dans un premier temps sur les ressources langagières hypothétiques de la continuité. A priori, un tel travail serait favorable à *P*, *C* et *R* mais il s'agit d'activités qui touchent le cœur même du concept de la continuité des ressources et du passage d'une culture à une autre et d'une langue à une autre.

A- L'emprunt direct volontaire ou l'art de la continuité

Il s'agit d'une activité à laquelle peut participer tout le groupe/classe distribué en petits groupes de 2/3 actants. Cette activité se base sur une courte préparation d'une rencontre interactionnelle entre les membres de chaque petit groupe mais il est fondamental que cette préparation se déroule oralement (Temps maximum de préparation: entre 5' et 10' selon le moment de l'apprentissage). Pendant la préparation, les actants de chaque groupe doivent:

- définir le thème de leur rencontre (thèmes du cours ou propositions personnelles).

- définir un dialogue mêlant obligatoirement et alternativement un minimum de 2 langues (il peut s'agir de la langue maternelle et de la langue cible mais ce n'est pas une obligation).

- répéter rapidement ce dialogue entre eux afin de le présenter dans les meilleures conditions.

NB: *il est vital que les actants n'écrivent rien du tout pendant la préparation.*

Enfin, tous les groupes présentent dans l'espace, face au public des autres actants, la rencontre préparée oralement et, à la fin de cette présentation, le public exprime s'il a compris et ce qu'il a compris dans un échange entre actants.

Commentaire: Cette activité est difficile à mettre en place avec des véritables débutants. En conséquence, il vaut mieux attendre un peu, que les apprenants aient un peu de connaissances dans la langue d'apprentissage. Tout l'intérêt de l'activité se base sur la combinaison de deux ou plusieurs langues pour parler, entraînant ainsi à la continuité langagière et culturelle. C'est une activité ludique et qui plaît beaucoup aux apprenants. Par la suite, elle peut être développée, comme de nombreuses activités scéniques, sans aucune préparation et avec de multiples contraintes stimulantes fonctionnant comme déclencheurs.

B- Le plaisir de la traduction littérale

Il s'agit d'une activité qui se développe sur un modèle similaire de l'antérieure en ce qui concerne les groupes, le temps et les conditions de la préparation.

Pendant cette préparation, les actants de chaque groupe doivent:

- définir un thème comme précédemment.
- définir un dialogue dans leur langue habituelle puis tenter de traduire littéralement tout ce qu'ils peuvent à travers la langue cible.
- répéter succinctement le dialogue en question afin de le présenter dans les meilleures conditions.

NB: *la répétition n'est valable ici que dans la mesure où il s'agit d'un exercice dont l'objectif principal sont les ressources hypothétiques de traduction littérale et non l'interaction en temps réel. En effet, il ne faut pas confondre l'objectif momentané*

d'une activité et l'objectif final de l'apprentissage de l'interaction orale de face-à-face à travers la langue étrangère.

Enfin, tous les groupes présentent dans l'espace, face au public des autres actants, leur rencontre telle qu'elle a été préparée et le public en question exprime à la fin s'il a compris et ce qu'il a compris dans un échange entre actants.

Commentaire: Cette activité est très intéressante dans la mesure où elle permet une marge d'interprétation de ce qu'est la traduction littérale selon les stratégies ou profils d'apprentissage de chaque actant ou groupe d'actants. De toutes manières, cette activité comme l'antérieure requiert un minimum de connaissances, pour le moins de la phonétique, afin que les hypothèses puissent jouer à fond. Par ailleurs, il est évident que la proximité culturelle et langagière intervient en faveur d'une telle activité. De fait, dans notre situation concrète d'expérimentation, la proximité des cultures et des langues espagnoles et françaises facilitent et permet l'activité en question. Enfin, il s'agit d'une activité intéressante pour certains apprenants ayant du mal à se défaire de l'obsession d'une perfection linguistique, d'où de grandes difficultés à l'heure d'interagir en temps réel. De cette sorte, elle peut se pratiquer à diverses étapes de l'apprentissage. Toutefois, à partir d'un certain moment, il est bon de travailler en parallèle sur une prise de conscience en relation avec ce que nous appelons les "faux - amis" et les confusions qu'ils peuvent entraîner. C'est alors que le "faux - ami", en tant que traduction littérale amenant à une signification différente de celle originellement reconnue, peut faire l'objet d'un travail ludique et passionnant sur les quiproquos.

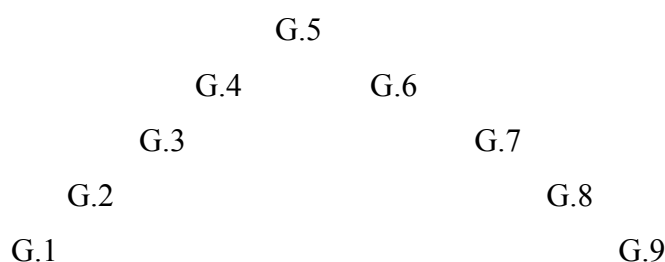
2. Une activité double afin de stimuler les ressources de substitution et préparer aux ressources de reformulations

Nous allons présenter une activité qui peut être utile doublement tant pour les ressources faisant appel à des synonymies en tout genre que pour celles nécessitant tous types de reformulations. Il s'agit donc d'une activité susceptible d'aider à moyen terme tous les actants des 3 jeux de rôles improvisés observés et analysés.

C- Le cercle des synonymes

Cette activité peut se dérouler en deux temps, correspondant chacun à une forme différente, le second permettant de transposer l'activité dans le temps réel ou, du moins, de s'en rapprocher. Voyons donc les deux exercices en question:

1- Tout le groupe/classe peut participer, distribué en petits groupes de 2/3 apprenants. Les groupes se répartissent dans l'espace de manière à ce que l'ensemble de ces groupes forme un cercle ou un triangle mais avec une certaine distance entre chaque petit groupe. Les apprenants peuvent rester assis mais il est important qu'ils puissent se déplacer rapidement pour atteindre le groupe suivant dans l'espace et transmettre l'information de telle sorte que G.1 passe cette information à G.2, G.2 à G.3, G.3 à G.4 ... etc, et finalement, G.9 à G.1 (cf. schéma page suivante pour 9 groupes dans l'espace/classe).



- une fois les petits groupes disposés dans l'espace, chacun d'entre eux prépare secrètement une phrase de manière orale chuchotée. Quand tous les groupes possèdent une phrase, l'un de leurs membres va la transmettre au groupe suivant tel que nous l'avons commenté auparavant.

- une fois reçues les phrases, chaque groupe transforme ou remplace oralement un mot ou une partie de cette phrase sans en modifier la structure initiale, puis transmet la nouvelle phrase au groupe suivant de la même manière que précédemment. A chaque tour, chaque groupe reçoit une nouvelle phrase et la modifie tel que nous l'avons décrit avant jusqu'à ce que chaque groupe réceptionne sa phrase initiale plus ou moins transformée. A la fin, les membres de chaque groupe présentent oralement leur phrase initiale et la phrase d'arrivée devant les autres groupes et chacun commente les transformations survenues en cours de ronde.

2- Le second exercice prolonge le premier pour lui donner une dimension interactionnelle plus proche de ce qu'est le temps réel. Dans ce cas, tout le groupe/classe peut participer mais, à vrai dire, un maximum de 15 actants est recommandable. Ces actants se disposent dans l'espace en cercle, debout, les uns à côté des autres. L'un d'entre eux lance une phrase qu'il propose à son voisin de droite ou de gauche. Ce dernier reprend à son compte la phrase en question et la transmet à son voisin (suivant le sens initial) transformée (modification d'un mot pour commencer) ou pas. En effet, dans cet exercice, l'important n'est pas la transformation ou substitution d'un mot mais de conserver le rythme du passage de la phrase de l'un à l'autre. L'activité peut durer un certain temps dans la mesure où la ronde de la phrase se poursuit une fois que celle-ci est revenue vers son auteur originel.

Une fois l'activité bien rôdée avec une seule phrase, les actants peuvent la développer avec 2 ou plusieurs phrases, ce qui permet de fomenter et de multiplier la participation.

NB: *Il est important que les transformations viennent d'elles-mêmes.*

Commentaire: Cette dernière activité peut éventuellement connaître une régression dans le sens où la phrase est susceptible de s'appauvrir au lieu de s'enrichir au niveau linguistique. Toutefois, cela est secondaire vu que l'objectif principal est de transposer des pratiques quotidiennes comme l'usage des ressources de substitution ou les reformulations sur un terrain qui en a bien besoin afin de développer une oralité interactive à travers une langue étrangère.

*** Une activité interactionnelle et cognitive pour fomenter la concentration dans le groupe/classe**

Il s'agit d'une activité intéressante pour tous les apprenants et actants bien que nous pouvons rappeler que, à partir du diagnostic effectué, nous avons affaire à une activité prioritairement dédiée aux actants ayant du mal à se concentrer sur la tâche, en l'occurrence *P*, *A*, *C* et *R*.

D- Le cercle vers l'infini

Cette activité m'a été suggérée à partir d'un exercice proposé par le metteur en scène *P. Brook* à ses acteurs, dans le cadre de la préparation au niveau du groupe. Tout le

groupe/classe peut y participer mais, une fois de plus, il est recommandable de ne pas dépasser un nombre d'une quinzaine d'actants dans la mesure où un nombre supérieur élève l'exigence et la difficulté de l'exercice. C'est ainsi que le groupe en question s'installe en cercle, les uns assez proches des autres, tout en étant assis ou debout (il est important par contre que tous soient dans la même position).

L'objectif consiste en l'énumération par le groupe de la chaîne numérale de 0 à le nombre le plus élevé, à travers la langue cible, mais avec les conditions suivantes:

- 1) les nombres doivent être donnés un par un suivant la chaîne en question.
- 2) un actant ne peut dire à la fois qu'un seul nombre.
- 3) il est impossible de savoir qui prononcera le nombre suivant, d'où que les actants ne peuvent émettre aucun signe à ce propos.
- 4) deux actants ne peuvent prononcer en même temps le nombre suivant sinon l'énumération doit repartir à zéro.

Commentaire: Cette activité possède la vertu d'amener les actants à une concentration maximale afin de pouvoir avancer le plus loin possible. Le plaisir de dépasser le nombre maximum atteint antérieurement en groupe favorise grandement la conscience et la responsabilité au sein du groupe.

Par ailleurs, cette activité permet d'observer les actants qui ont du mal à participer, d'où l'intérêt de la travailler avec des groupes réduits et sélectionnés. Il est possible d'y ajouter une dimension plus sportive à travers le nombre maximum atteint par chaque groupe mais cela dépend des objectifs et de l'intérêt d'une telle approche. Enfin, il est bon de signaler que c'est un exercice qui peut s'effectuer avec d'autres listes que celle de la numération, l'important étant qu'il y ait un ordre préétabli dans la liste en question (ex. de l'alphabet).

*** Une activité interactionnelle et cognitive pour fomentier l'intercompréhension et son évaluation**

Il s'agit d'une activité ou jeu qui peut se faire en plusieurs étapes et niveaux de difficultés. En principe, tout le groupe/classe peut y participer dans le même temps

bien qu'il soit possible aussi de la réaliser en groupes plus réduits lors d'ateliers spécifiques d'activités détachées.

E- *Le lecteur (la lectrice) attentionné(e)*

1) Dans la version la plus abordable, un actant va lire un texte dans la langue cible (un conte, un récit, une nouvelle, etc) qu'il est seul à connaître (il le lit avant avec la traduction dans la langue maternelle si c'est nécessaire) et qu'il a compris. Il doit obligatoirement transmettre le sens sans recourir à la langue de référence et vérifier, au fur et à mesure de son récit, que les autres actants dans le public comprennent bien le récit en question. A la fin de la narration, le public exprime s'il a compris et ce qu'il a compris dans un échange entre actants.

2) Dans cette version, initialement les conditions sont les mêmes mais nous y ajoutons une contrainte sous la forme d'un objet qui va circuler discrètement parmi le public pendant la lecture et que le lecteur ne doit pas perdre de vue. De cette sorte, tant le lecteur que le public se voient avec une tâche supplémentaire qui peut représenter un obstacle pour la compréhension de l'histoire. De la même manière que précédemment, le point est fait à la fin sur ce que le public a compris de l'histoire et le lecteur doit préciser qui est l'actant en possession de l'objet qui circulait au moment de la fin de l'histoire.

3) Dans cette ultime version, la contrainte supplémentaire est que le lecteur découvre aussi au fur et à mesure l'histoire grâce à une traduction ou des indications sur le texte lu qui lui permettent de le comprendre puis de le transmettre sans évidemment mentionner la traduction ou les indications en question. Il est possible de cumuler les contraintes avancées dans les deux dernières versions mais cela suppose un niveau langagier et d'entraînement interactionnel assez bon dans le groupe.

Commentaire: Le texte lu doit s'adapter au niveau langagier et d'apprentissage du groupe. Cette activité est ludique et permet de stimuler la perception et l'expression cognitive en amenant les actants à un niveau élevé de concentration.

Voilà donc un échantillon des activités qui ont été proposées aux actants des 3 jeux de rôles improvisés observés et analysés et à leurs compagnes et compagnons de classe pendant les deux mois et demi qui ont séparé les deux séances d'enregistrements filmés. Ces activités se sont développées lors d'ateliers spécifiques et en parallèle d'autres jeux de rôles, improvisés plus ou moins, qu'ils interprétaient dans l'espace/classe. Il nous reste maintenant à voir les résultats que cette deuxième séance filmée de jeux de rôles improvisés a donnés au niveau des 6 actants en question.

12.3. Les résultats et le diagnostic suite à la deuxième séance de jeux de rôles improvisés

Nous allons donc évaluer les résultats obtenus par chacun des 6 actants des 3 jeux de rôles improvisés interprétés fin mai 2005 à la lumière de ceux obtenus en mars de la même année et analysés précédemment. A cette fin, nous passerons d'abord en revue les résultats au niveau des ressources langagières de la continuité puis nous verrons ceux obtenus en ce qui concerne les signes extra - communicatifs en les comparant tous par rapport aux résultats du diagnostic de mars 2005.

*** Le diagnostic à partir des ressources de la continuité en fin mai 2005**

. Dans le jeu de rôle improvisé interprété par Eugenio (E) et Patricia (P) et intitulé "A la bibliothèque ou à la fête?" d'une durée de 3'12" (2.1.)

- Pour ce qui est de E (Eugenio), il a développé 75 ressources dont:
 - . 38 ressources compensatoires (cf. annexe p. 553 pour la liste détaillée):
 - 11 hypothétiques d'emprunt [RCHem]
 - 9 hypothétiques d'estropiage [RCHes]
 - 6 illustratives complémentaires déictiques [RCId]
 - 2 illustratives complémentaires pictomimiques [RCIp]
 - 3 illustratives complémentaires spatiographiques [RCIs]
 - 7 illustratives complémentaires kinémimiques [RCIk]

. 37 ressources de traitement (cf. liste détaillée en annexe p. 553):

- 30 reformulations de répétition [*RTRr*]
- 5 reformulations de correction [*RTRc*]
- 2 reformulations de dissociation [*RTRd*]

Comme nous le constatons, *E* a développé non seulement une plus haute fréquence de ressources langagières que dans le jeu de rôle précédent (1.1.) mais, de plus, cette fréquence atteint un niveau excellent. En effet, si *E* produit 16 ressources en 1'09" (1 ressource toutes les 4"31) dans le premier jeu de rôle improvisé, deux mois et demi plus tard il arrive à développer 75 ressources langagières en 3'12" (1 ressource toutes les 2"56). De plus, la variété des ressources reste très importante (9 types de ressources différentes pour 8 dans le jeu de rôle improvisé "Le choix du film"). C'est ainsi que *E* a enrichi sa gamme de ressources avec de nombreuses hypothétiques d'emprunts (11) et de nouvelles ressources illustratives complémentaires telles que des spatiographiques (3) et des kinémimiques (7) qui n'apparaissaient pas dans sa production antérieure. Il faut noter que ses ressources se cantonnent à des ressources hypothétiques, illustratives et gestuelles comme dans le jeu de rôle improvisé interprété en mars 2005. Il semble donc qu'il développe ses capacités à l'intérieur d'une gamme qu'il maîtrise particulièrement.

Par ailleurs, il faut surtout noter son fort développement des ressources de traitement, arrivant même à équilibrer sa production pour ce qui est des deux types principaux de ressources (38 pour les compensatoires et 37 pour celles de traitement). Il est vrai que *E* a travaillé particulièrement les reformulations dans le sens où nous l'avons diagnostiqué auparavant. C'est ainsi qu'il développe dans le jeu de rôle improvisé "A la bibliothèque ou à la fête?" non seulement une proportion grandissante de ressources du traitement mais également un début de variété intéressant, légèrement nuancé par l'importance des répétitions. Nous avons donc là une piste de travail possible pour *E* dans le futur et, notamment, le projet de développement des reformulations paraphrastiques telles que les expansions, les réductions et les variations sans oublier les exemplifications et les généralisations devant l'aider à progresser dans ses ressources langagières.

- Pour ce qui est de *P* (Patricia), elle a développé 44 ressources dont:
 - . 27 ressources compensatoires (cf. liste détaillée en annexe p. 556):
 - 4 hypothétiques d'estropiage [*RCHes*]
 - 3 hypothétiques d'emprunt [*RCHem*]
 - 10 illustratives complémentaires déictiques [*RCId*]
 - 3 illustratives complémentaires kinémimiques [*RCIk*]
 - 2 illustratives complémentaires pictomimiques [*RCIp*]
 - 1 illustrative complémentaire spatiographique [*RCIs*]
 - 2 gestuelles de substitution [*RCGs*]
 - 1 quasi-linguistique opératoire [*RCQo*]
 - 1 quasi-linguistique conative [*RCQc*]
 - . 17 ressources de traitement (cf. liste détaillée en annexe p. 556):
 - 13 reformulations de répétition [*RTRr*]
 - 2 reformulations non paraphrastiques de correction [*RTRc*]
 - 2 reformulations paraphrastiques [*RTRp*]

Comme nous le voyons, *P* a développé à nouveau une bonne fréquence de ressources légèrement supérieure à celle du jeu de rôle improvisé interprété en mars. En effet, dans ce dernier elle a produit 15 ressources en 1'09" (1 ressource toutes les 4"60) alors que dans ce nouveau jeu de rôle intitulé "A la bibliothèque ou à la fête?", elle a développé 44 ressources en 3'12" (1 ressource toutes les 4"36). Elle maintient donc un bon niveau de production de ressources de la continuité mais, surtout, elle augmente de manière conséquente la variété de ses ressources puisque passant de 9 types différents à 12 avec notamment un développement intéressant des hypothétiques d'emprunt et d'estropiage répondant en cela aux objectifs fixés suite au diagnostic précédent et aux activités conséquentes pratiquées durant les deux mois et demi.

Par ailleurs, nous pouvons voir que sa nouvelle production dans ce jeu de rôle improvisé montre un plus grand équilibre entre ressources compensatoires et ressources de traitement (27 pour les premières et 17 pour les secondes). A ce propos, ces dernières connaissent aussi une progression intéressante dans la mesure où

apparaissent des ressources non paraphrastiques de correction en plus de celles de répétition et celles paraphrastiques montrant comme pour *E* que les exercices et les activités de reformulations commencent à donner des résultats.

. Dans le jeu de rôle improvisé interprété par Ana (A) et Sergio (S) et intitulé "Où tu achètes tes vêtements?" d'une durée de 4'19" (2.2.)

- Pour ce qui est de *A* (Ana), elle a développé 28 ressources dont:
 - . 18 ressources compensatoires (cf. liste détaillée en annexe p. 558):
 - 4 hypothétiques d'estropiage [*RCHes*]
 - 1 hypothétique d'emprunt [*RCHem*]
 - 1 gestuelle de description [*RCGd*]
 - 1 gestuelle de substitution [*RCGs*]
 - 8 illustratives complémentaires déictiques [*RCId*]
 - 1 illustrative complémentaire pictomimique [*RCIp*]
 - . 10 ressources de traitement (cf. liste détaillée en annexe p. 558):
 - 3 reformulations de répétition [*RTRr*]
 - 2 reformulations de paraphrase [*RTRp*]
 - 5 reformulations non paraphrastiques de correction [*RTRc*]

A développe non seulement un nombre beaucoup plus important de ressources que lors du premier jeu de rôle improvisé intitulé "Tu connais Madrid?" (28 au lieu de 5) mais, en outre, elle produit une fréquence doublement supérieure. En effet, si la fréquence antérieure était de 5 ressources pour 1'37" (1 ressource toutes les 19"40) maintenant nous observons une fréquence de 28 ressources en 4'19" (1 ressource toutes les 9"25), ce qui représente une fréquence encore moyenne mais surtout une progression en deux mois et demi très intéressante.

Quant à la variété des ressources, elle était très pauvre en mars avec seulement 4 types différents et, cette fois-ci, elle commence à se développer sérieusement avec 9 types différents. A ce propos, il semble que le travail de confiance et de prise de risque suggéré lors du premier diagnostic et entrepris avec Ana durant les deux mois et demi

a porté quelques fruits. C'est ainsi que des ressources hypothétiques apparaissent dans son jeu ainsi que des demandes d'aide et des illustratives complémentaires déictiques et pictomimiques qui n'existaient pas auparavant. Quant aux ressources hypothétiques qui étaient présentes dans le jeu de rôle improvisé précédent, elles se voient augmentées de ressources très intéressantes, en l'occurrence celles hypothétiques de création, montrant toute l'évolution de Ana.

En parallèle, il faut souligner le même développement en variété des ressources de traitement avec non seulement des répétitions mais également des paraphrases et des corrections. En résumé, la forte progression de *A* est claire et nous devrions en principe la retrouver au niveau des signes extra - communicatifs dans la mesure où nous avons mis en avant la nécessité de travailler avec elle sur un plan plus large que celui de la simple production des ressources de la continuité.

- Pour ce qui est de *S* (Sergio), il a développé 45 ressources dont:

. 16 ressources compensatoires (cf. liste détaillée en annexe p. 559):

- 4 hypothétiques d'estropiage [*RCHes*]
- 1 hypothétique d'emprunt [*RCHem*]
- 1 gestuelle de description [*RCGd*]
- 1 gestuelle de substitution [*RCGs*]
- 8 illustratives complémentaires déictiques [*RCId*]
- 1 illustrative complémentaire pictomimique [*RCIp*]

. 29 ressources de traitement (cf. liste détaillée en annexe p. 559):

- 25 reformulations de répétition [*RTRr*]
- 4 reformulations non paraphrastiques de correction [*RTRc*]

S déploie un nombre et une fréquence de ressources supérieurs à ceux démontrés en mars 2005. En effet, pour ce qui est de la fréquence, alors qu'il a développé dans le jeu de rôle improvisé "Tu connais Madrid?" 13 ressources en 1'37" (1 ressource toutes les 7"46), dans ce jeu de rôle de fin mai 2005 intitulé "Où tu achètes tes vêtements?", il a

produit un total de 45 ressources en 4'19" (1 ressource toutes les 5"76). Nous avons ainsi une progression intéressante vu que *S* avait déjà une fréquence de ressources assez bonne.

En fait, le problème de *S* était plutôt celui de la variété des ressources puisque, dans le premier jeu de rôle improvisé, il a développé seulement 4 types de ressources. Dans le nouveau jeu de rôle improvisé, la situation a évolué sensiblement puisqu'il produit 8 types différents de ressources dont notamment des gestuelles de substitution et de description, des illustratives complémentaires déictiques et pictomimiques qu'ils ne déployaient pas lors de la première interaction transformée en temps réel. Or, il s'agissait précisément de ce que nous avons diagnostiqué auparavant suite à l'analyse de "Tu connais Madrid?" en mars. Il semble donc que les jeux et exercices sur les ressources compensatoires ont été plutôt bénéfiques pour ce qui est de la variété des ressources compensatoires.

Par ailleurs, l'autre problème que connaissait *S* était sa production de ressources de traitement qui se réduisait exclusivement à des ressources de répétition. Dans le nouveau jeu de rôle intitulé "Où tu achètes tes vêtements?", l'évolution n'est pas encore très nette même si Sergio développe 4 reformulations non paraphrastiques de correction qui n'apparaissaient pas avant. C'est un progrès mais il faut poursuivre le travail d'ouverture des ressources de traitement afin qu'il ne s'enferme pas uniquement dans celles de répétition. Il y a donc un rééquilibrage des types de ressources à poursuivre avec lui en même temps que des activités de déploiement de reformulations paraphrastiques.

. Dans le jeu de rôle improvisé interprété par Celia (C) et Ricardo (R) et intitulé "Dans le métro ..." d'une durée de 3'36" (2.3.)

- En ce qui concerne *C* (Celia), elle a développé 42 ressources dont:
 - . 14 ressources compensatoires (cf. liste détaillée en annexe p. 560):
 - 6 hypothétiques d'estropiage [*RCHes*]
 - 4 hypothétiques d'emprunt [*RCHem*]
 - 1 hypothétique de traduction littérale [*RCHt*]

- 2 illustratives complémentaires déictiques [*RCId*]
- 1 illustrative complémentaire spatiographique [*RCIs*]

. 28 ressources de traitement (cf. liste détaillée en annexe p. 560):

- 21 reformulations de répétition [*RTRr*]
- 6 reformulations non paraphrastiques de correction [*RTRc*]
- 1 reformulation de paraphrase [*RTRp*]

C montre dans le jeu de rôle improvisé "Dans le métro ..." une bonne progression quant à la fréquence des ressources. En effet, dans le jeu de rôle improvisé analysé antérieurement et intitulé "Tu es très joli!", C a développé un total de 15 ressources de la continuité en 1'42" (1 ressource toutes les 6"80) alors que, dans le jeu de rôle étudié maintenant, elle déploie 42 ressources pour une durée de jeu de 3'36" (1 ressource toutes les 5"14). Il ne s'agit pas d'une progression spectaculaire mais d'une avancée intéressante d'autant que la variété de production passe de 5 à 8 types différents de ressources langagières de la continuité. C'est ainsi que nous avons mis en avant l'intérêt d'un travail sur les ressources compensatoires pour Celia et les résultats obtenus sont de fait intéressants puisque nous observons le développement nouveau de ressources qui n'apparaissaient pas dans sa production antérieure dans le domaine de la compensation comme des hypothétiques d'estropiage, d'emprunt direct ou encore de traduction littérale et comme des illustratives complémentaires déictiques et spatiographiques.

Quant aux ressources de traitement, elles restent bien développées et variées malgré un rééquilibrage entre elles et les ressources compensatoires, rééquilibrage important à ce niveau de l'apprentissage pour évoluer plus rapidement par la suite comme nous l'avons expliqué précédemment. Il semble donc que les activités pratiquées sur les hypothèses entre les deux jeux de rôles improvisés analysés ont plutôt porté leurs fruits en ce qui concerne Celia même s'il reste du travail à faire quant aux ressources de traitement notamment.

- Pour ce qui est de *R* (Ricardo), il a développé 52 ressources dont:
 - . 22 ressources compensatoires (cf. liste détaillée en annexe p. 562):
 - 10 hypothétiques d'estropiage [*RCHes*]
 - 4 hypothétiques d'emprunt [*RCHem*]
 - 1 hypothétique de résonance [*RCHr*]
 - 1 hypothétique de traduction littérale [*RCHt*]
 - 2 illustratives complémentaires déictiques [*RCId*]
 - 1 illustrative complémentaire spatiographique [*RCIs*]
 - 2 illustratives complémentaires kinémimiques [*RCIk*]
 - 1 quasi-linguistique expressive [*RCQe*]
 - . 30 ressources de traitement (cf. liste détaillée en annexe p. 562):
 - 26 reformulations de répétition [*RTRr*]
 - 4 reformulations non paraphrastiques de correction [*RTRc*]

R développe une progression quant au volume et à la fréquence des ressources assez spectaculaire. En effet, lors du premier jeu de rôle improvisé analysé, il a produit un total de seulement 8 ressources en 1'42" (1 ressource toutes les 12"75) mais cette fois, dans le nouveau jeu de rôle improvisé intitulé "Dans le métro ...", il a développé 52 ressources pour une durée de jeu de 3'36" (1 ressource toutes les 4"15). De fait, nous assistons à une évolution chez Ricardo très intéressante a fortiori lorsqu'elle se double d'une variation de ressources très augmentée. C'est ainsi que ses résultats dans ce dernier domaine passent de 4 à 10 types différents de ressources de la continuité.

Il semble donc bien que le plan de travail proposé pour Ricardo et concernant toutes les ressources compensatoires a donné des résultats notamment pour ce qui concerne toutes les hypothétiques d'estropiage, d'emprunt, de traduction littérale ou de résonance mais aussi en ce qui concerne les illustratives avec l'apparition de spatiographiques et, enfin, des ressources quasi-linguistiques expressives. Par contre, si le volume des ressources de traitement s'est considérablement développé, la variété de ces ressources reste à travailler bien qu'il faille noter l'apparition de reformulations non paraphrastiques de correction dans la production de Ricardo.

La progression de ce dernier actant est sans aucun doute la plus spectaculaire mais il reste encore de nombreuses pistes de travail avec lui. En effet, *R* semble avoir parfois des difficultés dans la prononciation et il est difficile à certains moments de comprendre clairement ce qu'il dit. Un tel fait a sans doute à voir avec l'anxiété provoquée par l'engagement supérieur requis dans le jeu de rôle improvisé nouveau. De fait, *R* participe et coopère beaucoup plus dans ce jeu de rôle improvisé que dans le premier et un tel engagement provoque momentanément une augmentation de l'anxiété d'où un niveau certainement important de signes extra - communicatifs. Pour le savoir, nous allons étudier de près ces derniers signes comme nous l'avons fait pour la première série de jeux de rôles improvisés de mars 2005.

*** Le diagnostic à partir des signes extra - communicatifs en fin mai 2005**

. Dans le jeu de rôle improvisé interprété par (*E*) et (*P*) et intitulé "*A la bibliothèque ou à la fête?*" d'une durée de 3'12" (2.1.)

- Pour ce qui est de *E* (Eugenio), il n'a émis aucun signe extra - communicatif apparent. Si déjà lors du premier jeu de rôle improvisé "Le choix du film", *E* a émis très peu de signes extra - communicatifs (2), cette fois-ci l'anxiété semble avoir totalement disparu et un tel résultat se reflète dans la production des ressources puisque c'est lui qui obtient la fréquence la plus élevée en termes de ressources langagières de la continuité avec 1 ressource toutes les 2"56. Un tel actant dans le groupe est très intéressant car sa présence peut être utile pour transmettre la confiance et la sérénité aux autres actants qu'ils soient interlocuteurs ou public. De fait, il n'est pas impossible que le haut niveau de participation et de coopération de *E* ait une répercussion sur le jeu et la créativité de sa partenaire *P*.

- En ce qui concerne *P*, elle a émis 8 signes extra - communicatifs dont:

. 2 extra - communicatifs d'auto - centration (cf. liste détaillée en annexe p. 564)

. 6 extra - communicatifs de confort (cf. liste détaillée en annexe p. 564)

La fréquence d'émission de signes extra - communicatifs a considérablement évolué puisque, lors du premier jeu de rôle improvisé "Le choix du film", elle a développé 10 extra - communicatifs en 1'09" (1 extra - communicatif toutes les 6"90) alors que dans

ce jeu de rôle improvisé intitulé "A la bibliothèque ou à la fête?" elle se voit émettre seulement 8 extra - communicatifs en 3'12" (1 extra - communicatif toutes les 24"). L'évolution est donc bien nette et se confirme à l'image puisque Patricia y montre une relative tranquillité par rapport au jeu de rôle improvisé précédent où auto - commentaires et gestes d'anxiété apparaissaient avec force.

Pour ce qui est de la variété des signes extra - communicatifs, il est intéressant de noter la réduction conséquente des extra - communicatifs d'auto - centration qui semblent les plus significatifs quant à l'évitement et la fuite. Il semble donc que le travail sur la confiance et sur l'initiative à base d'activités réflexes et de jeux sur la prise de risque est en bonne voie et que les premiers résultats montrent une baisse importante de l'anxiété qui se vérifie dans la production intéressante de ressources commentée auparavant. Il faut donc poursuivre ce travail avec Patricia et l'évolution devrait être exponentielle.

. Dans le jeu de rôle improvisé interprété par (A) et (S) et intitulé "Où tu achètes tes vêtements?" d'une durée de 4'19" (2.2.)

- En ce qui concerne A (Ana), elle a émis 20 signes extra - communicatifs dont:
 - . 8 extra - communicatifs d'auto - centration (cf. liste détaillée en annexe p. 564)
 - . 10 extra - communicatifs de confort (cf. liste détaillée en annexe p. 564)
 - . 2 extra - communicatifs de manipulation (cf. liste détaillée en annexe p. 564)

L'émission de signes extra - communicatifs par A reste importante mais il y a tout de même une évolution dans la mesure où lors du premier jeu de rôle improvisé "Tu connais Madrid?" elle a émis 9 extra - communicatifs en 1'37" (1 extra - communicatif toutes les 10"78) et que dans ce jeu de rôle improvisé intitulé "Où tu achètes tes vêtements?" elle émet 20 extra - communicatifs en 4'19" (1 extra - communicatif toutes les 12"95). L'évolution n'est pas spectaculaire mais elle est à mettre en rapport avec la forte progression qu'elle a montrée quant à la production des ressources langagières de la continuité. De fait, nous avons mis en avant précédemment le doublement de ses ressources en terme de fréquence. Une telle évolution suppose une participation et une coopération largement supérieures à ce qu'elle proposait

antérieurement d'où aussi une difficulté à réduire encore plus l'anxiété qu'illustrent les signes extra - communicatifs. Il faut noter à ce propos l'apparition de manipulations d'objet, en l'occurrence de sa montre, ce qui nous rappelle que nous avons diagnostiqué antérieurement une difficulté en ce qui concerne la résistance dans la coopération, difficulté qui se confirme mais qui est en voie de remédiation.

Comme nous le voyons, Ana a progressé de manière conséquente tant pour ce qui est des ressources qu'en ce qui concerne les extra - communicatifs mais nous sommes dans un processus sur un temps de deux mois et demi et qui requiert donc une continuité.

- En ce qui concerne *S* (Sergio), il a émis 2 extra - communicatifs qui sont 2 extra - communicatifs de confort (cf. liste détaillée en annexe p. 565). Son évolution est représentative non pas tant au niveau du nombre que de la fréquence puisqu'il passe de 1 extra - communicatif toutes les 24"25 à 1 extra - communicatif toutes les 129"50 (2'09"50). Il s'agit d'une progression importante qui montre qu'il est en voie de vaincre toute forme d'anxiété dans le jeu de rôle improvisé à travers une langue étrangère, a fortiori lorsque les signes en question restent des signes de confort, et que cette évolution se répercute de manière favorable dans sa production de ressources langagières de la continuité.

. Dans le jeu de rôle improvisé interprété par (C) et (R) et intitulé "Dans le métro ..." d'une durée de 3'36" (2.3.)

- En ce qui concerne *C* (Celia), elle a émis 10 signes extra - communicatifs dont:
 - . 4 extra - communicatifs d'auto - centration (cf. liste détaillée en annexe p. 565)
 - . 4 extra - communicatifs de confort (cf. liste détaillée en annexe p. 565)
 - . 2 extra - communicatifs de manipulation (cf. liste détaillée en annexe p. 565)

L'évolution de *C* pour ce qui est de la fréquence des signes extra - communicatifs est très intéressante dans la mesure où elle passe de 12 extra - communicatifs en 1'42" (1 extra - communicatif toutes les 8"50) à 10 extra - communicatifs en 3'36" (1 extra - communicatif toutes les 21"60). Une telle progression, à l'exemple de ce que nous

avons commenté pour *P*, peut se vérifier à l'image en comparant la relative tranquillité de *C* dans le jeu de rôle improvisé de mai par rapport à celui de mars. Son évolution est certes plus forte pour ce qui est de l'extra - communication mais il ne faut pas oublier que la production des ressources de la continuité bénéficie aussi du travail sur la confiance et la concentration, travail que nous avons recommandé pour Celia lors du diagnostic suivant l'analyse du jeu de rôle improvisé antérieur.

- En ce qui concerne *R* (Ricardo), il a émis 17 signes extra - communicatifs dont:
 - . 9 extra - communicatifs d'auto - centration (cf. liste détaillée en annexe p. 565)
 - . 6 extra - communicatifs de confort (cf. liste détaillée en annexe p. 565)
 - . 2 extra - communicatifs de manipulation (cf. liste détaillée en annexe p. 565)

Les résultats de *R* pour ce qui est des extra - communicatifs semblent montrer une évolution a priori négative vu qu'il passe de 9 à 17 signes extra -communicatifs d'un jeu de rôle improvisé à l'autre. Toutefois, si nous observons la fréquence d'émission, elle est plutôt positive, même si très légèrement. En effet, *R* a émis 9 extra - communicatifs en 1'42" lors du premier jeu de rôle improvisé (1 extra -communicatif toutes les 11"33) alors que dans le jeu de rôle improvisé analysé actuellement et intitulé "Dans le métro ...", il a émis 17 extra -communicatifs en 3'36" (1 extra - communicatif toutes les 12"70).

L'évolution favorable est donc très faible mais l'énorme progression de sa production de ressources langagières de la continuité en parallèle permet de faire une lecture positive de l'évolution en question. De fait, Ricardo a triplé sa fréquence de production de ressources et une évolution aussi spectaculaire ne peut se faire sans un effort sur soi qui requiert indéniablement un soulagement de l'anxiété se traduisant par l'émission de signes extra - communicatifs. Toutefois, nous voyons une fois de plus une grande synergie entre ressources et extra - communicatifs dans le sens où leurs évolutions positives respectives se répercutent réciproquement de manière aussi positive, d'où l'intérêt d'une analyse finale englobant tous les actants et leurs évolutions en deux mois et demi.

Afin de réaliser l'analyse globale que nous venons de suggérer, il semble intéresser de présenter tous les résultats des six actants et leurs évolutions dans un tableau de synthèse.

	Ressources en mars 2005		Ressources en fin mai 2005		Extr.comm. en mars 2005		Ext.comm. en fin mai 2005	
	Total	Fréq.	Total	Fréq.	Total	Fréq.	Total	Fréq.
(E)	16 en 1'09"	1 en 4"31	75 en 3'12"	1 en 2"56	2 en 1'09"	1 en 34"50	0 en 3'12"	0
(P)	15 en 1'09"	1 en 4"60	44 en 3'12"	1 en 4"36	10 en 1'09"	1 en 6"90	8 en 3'12"	1 en 24"
(A)	5 en 1'37"	1 en 19"40	28 en 4'19"	1 en 9"25	9 en 1'37"	1 en 10"78	20 en 4'19"	1 en 12"95
(S)	13 en 1'37"	1 en 7"46	45 en 4'19"	1 en 5"76	4 en 1'37"	1 en 24"25	2 en 4'19"	1 en 129"5
(C)	15 en 1'42"	1 en 6"80	42 en 3'36"	1 en 5"14	12 en 1'42"	1 en 8"50	10 en 3'36"	1 en 21"6
(R)	8 en 1'42"	1 en 12"75	52 en 3'36"	1 en 4"15	9 en 1'42"	1 en 11"33	17 en 3'36"	1 en 12"7

En fait, si nous regardons avec précision les résultats quant aux ressources et aux extra - communicatifs, nous nous rendons compte que la synergie entre ces deux types d'indicateurs est beaucoup complexe que nous ne le pensions.

En effet, nous observons que pour certains actants l'évolution au niveau de la production des ressources langagières de la continuité ne correspond pas nécessairement avec une baisse parallèle au niveau des signes extra - communicatifs. C'est ainsi que *R* (Ricardo) connaît un grand développement de sa production de ressources mais n'évolue quasiment pas pour ce qui est des extra - communicatifs.

Nous retrouvons la même situation pour ce qui est de *A* (Ana) puisqu'elle double ses ressources sans connaître une grande évolution pour ce qui est des extra - communicatifs. Par contre, certains actants qui montrent une évolution sensible au niveau des signes extra - communicatifs comme *P* (Patricia) ou encore *S* (Sergio) évoluent peu quant aux ressources.

En conséquence, il semblerait que la progression pour ce qui est de la production des ressources langagières de la continuité passe par des phases où l'actant augmentant son degré de participation et de coopération se verrait en même temps obligé de recourir au soulagement procuré par l'ensemble des actes extra - communicatifs d'auto - concentration, de confort et de manipulation d'objet. C'est ainsi que nous aurions un effet de balancier entre ressources et extra - communicatifs où ces derniers marqueraient une phase transitoire afin de progresser dans la production des premiers. De fait, *P* et *C* sont les actantes qui nécessitaient le plus un travail au niveau de la confiance afin de combattre l'anxiété montrée lors de leur premier jeu de rôle improvisé et ce travail a permis non seulement de diminuer fortement le degré d'anxiété mais également de consolider leur production de ressources en attendant de les développer encore plus. Quant à *A* et *R* qui étaient manifestement les moins productifs en termes de ressources lors de leurs premiers jeux de rôles improvisés, leur très forte progression dans ce domaine n'a pas permis de voir une identique évolution pour ce qui est de l'anxiété. C'est ainsi que dorénavant ils peuvent entrer dans une nouvelle phase de leur travail en se concentrant un peu plus sur la confiance et la concentration. Enfin, pour ce qui est de *E* et surtout de *S*, ils peuvent d'ores et déjà se concentrer exclusivement sur un travail de variété au niveau des ressources langagières de la continuité et notamment sur celles de traitement telles que les reformulations paraphrastiques.

Comme nous le constatons, chaque actant évolue à son rythme à travers des phases bien marquées quant à ses objectifs prioritaires. Par ailleurs, il ne faut pas oublier que notre méthodologie s'appuie fondamentalement sur l'interaction et les échanges au sein du groupe. Aussi, il peut être intéressant de faire travailler certains actants avec d'autres particulièrement sélectionnés. Une telle proposition trouve sa source dans l'observation d'un phénomène que **J. Cosnier** appelle *échoïsation* et que nous nommerons plus modestement un *effet de miroir*. En effet, nous avons pu observer

sans l'analyser plus en détails que les actants s'influencent réciproquement durant le jeu de rôle improvisé de telle sorte que les moins anxieux ont tendance à transmettre leur relative tranquillité face à l'improvisation à leurs interlocuteurs. C'est ainsi qu'il pourrait être intéressant de faire interpréter des jeux de rôles improvisés avec *E* (aucun extra - communicatif) et *R* (1 extra - communicatif toutes les 12"70) ensemble ou encore avec *S* (1 extra - communicatif toutes les 129"50) et *C* (1 extra - communicatif toutes les 21"60). De la même manière, des associations entre ceux qui produisent le plus de ressources et ceux qui en produisent le moins (*E* avec *A* par exemple ou encore *R* avec *S*) indépendamment du travail suggéré pour chaque actant individuellement à travers les activités, les jeux et les exercices que nous avons mentionnés pour la plupart et expliqués pour certains d'entre eux.

Enfin, comme nous l'avons avancé auparavant, il pourrait être intéressant pour le didacticien d'observer le marquage opéré par chaque actant. Dans le cas présent il ne semble pas que cela soit nécessaire dans la mesure où tous les actants en question montrent une évolution traduisant un progrès allant dans le sens du diagnostic opéré à la fin de l'analyse du premier jeu de rôle improvisé.

Néanmoins, il ne faut pas oublier que nous avons précisément effectué l'observation et l'analyse des marqueurs de l'expression à cette occasion et que cette analyse nous a certainement facilité la tâche quant à la compréhension du style utilisé par chaque actant et pour ce qui est des activités de remédiation et d'étayage proposées à chacun et chacune d'entre eux et d'entre elles. Nous n'allons pas refaire cette analyse dans le détail quant aux jeux de rôles improvisés de fin mai 2005 mais nous pouvons tout de même faire quelques observations susceptibles de faciliter la tâche des praticiens intéressés grâce aux analyses effectuées antérieurement. C'est ainsi que nous pouvons effectuer les réflexions suivantes pour chaque actant:

- Pour *E*, vu l'absence d'extra - communicatifs et que toutes les ressources sont marquées, nous avons un minimum de 75 marqueurs. Si nous extrapolons les résultats du marquage pour le premier jeu de rôle improvisé au niveau du deuxième, nous avons pour (1.1.):

- . 12 compensatoires: 13 marqueurs d'évaluation et 3 de commentaire.
- . 4 de traitement: 5 marqueurs de commentaire.

. 2 extra - communicatifs: 2 marqueurs de commentaire.

Donc, dans le jeu de rôle improvisé "A la bibliothèque ou à la fête?", Eugenio aurait pu développer pour:

.38 ressources compensatoires: 41 marqueurs d'évaluation et 10 marqueurs de commentaire.

.37 ressources de traitement: 46 marqueurs de commentaire.

En tout, nous arrivons au résultat de 41 marqueurs d'évaluation cognitive et 56 marqueurs de commentaire, d'où un équilibre qui reflète bien les excellents résultats de Eugenio en termes de ressources langagières de la continuité.

- Pour *P*, nous avons les résultats suivants avec (1.1.):

.11 ressources compensatoires: 3 marqueurs d'évaluation cognitive et 7 marqueurs de commentaire.

.4 ressources de traitement: 7 marqueurs de commentaire.

.10 extra - communicatifs: 4 marqueurs d'évaluation cognitive et 1 marqueur de commentaire.

Donc, dans le jeu de rôle improvisé "A la bibliothèque ou à la fête?", Patricia aurait pu développer pour:

.27 ressources compensatoires: 7 marqueurs d'évaluation cognitive et 17 marqueurs de commentaire.

.17 ressources de traitement: 30 marqueurs de commentaire.

.8 extra - communicatifs: 3 marqueurs d'évaluation cognitive et 1 marqueur de commentaire.

Nous aurions ainsi en tout 10 marqueurs d'évaluation cognitive et 48 marqueurs de commentaire. Dans le jeu de rôle improvisé précédent, Patricia montrait un marquage de commentaire 3 fois supérieur à celui de l'évaluation cognitive. Maintenant, il s'agit d'un rapport 5 fois supérieur montrant un certain déséquilibre. Il serait intéressant dans ce cas de vérifier par l'observation les résultats de la projection puis tenter de faire travailler cette actante dans le sens d'un développement de cette évaluation expressive favorable au sens pour l'avenir.

- Pour *A*, nous avons les résultats suivants avec (1.2.):

.3 ressources compensatoires: 2 marqueurs d'évaluation cognitive et 2 marqueurs de commentaire.

.2 ressources de traitement: 2 marqueurs de commentaire.

.9 extra - communicatifs: 5 marqueurs d'évaluation cognitive et 1 marqueur de commentaire.

Donc, si nous projetons ces résultats dans le jeu de rôle improvisé "Où tu achètes tes vêtements?", Ana aurait pu développer pour:

.18 ressources compensatoires: 12 marqueurs d'évaluation cognitive et 12 marqueurs de commentaire.

.10 ressources de traitement: 10 marqueurs de commentaire.

.20 extra - communicatifs: 11 marqueurs d'évaluation cognitive et 2 marqueurs de commentaire.

C'est ainsi que nous aurions un total de 23 marqueurs d'évaluation cognitive et 24 marqueurs de commentaire, d'où un équilibre de marquage très intéressant chez Ana vu que dans le jeu de rôle antérieur elle avait développé très peu de marqueurs d'évaluation cognitive. Cette évolution confirme la progression d'Ana vers une participation et une coopération grandissantes et ouvre des perspectives intéressantes pour l'avenir.

- Pour *S*, nous avons les résultats suivants avec (1.2.):

.3 ressources compensatoires: 1 marqueur d'évaluation cognitive et 2 marqueurs de commentaire.

.10 ressources de traitement: 10 marqueurs de commentaire.

.4 extra - communicatifs: 1 marqueur d'évaluation cognitive et 2 marqueurs de commentaire.

Donc, si nous projetons ces résultats dans le jeu de rôle improvisé "Où tu achètes tes vêtements?", Sergio aurait pu développer pour:

.16 ressources compensatoires: 5 marqueurs d'évaluation cognitive et 11 marqueurs de commentaire.

.29 ressources de traitement: 29 marqueurs de commentaire.

.2 extra - communicatifs: 1 marqueur d'évaluation cognitive et 1 marqueur de commentaire.

C'est ainsi que nous arriverions au total de 6 marqueurs d'évaluation cognitive et 41 marqueurs de commentaire. Nous retrouvons une distribution identique à celle du jeu de rôle antérieur et, de fait, avec trop peu de marqueurs d'évaluation cognitive pour le niveau d'apprentissage/acquisition. Il faudrait donc poursuivre un travail d'activités sur cette évaluation cognitive expressive dans l'interaction avec Sergio.

- Pour C, nous avons les résultats suivants avec (1.3.):

.3 ressources compensatoires: 3 marqueurs de commentaire.

.12 ressources de traitement: 12 marqueurs de commentaire.

.12 extra - communicatifs: 3 marqueurs d'évaluation cognitive et 1 marqueur de commentaire.

Donc, nous pourrions, en nous projetant dans le jeu de rôle improvisé "Dans le métro ...", avoir pour Celia les résultats suivants avec:

.14 ressources compensatoires: 14 marqueurs de commentaire.

.28 ressources de traitement: 28 marqueurs de commentaire.

.10 extra - communicatifs: 3 marqueurs d'évaluation cognitive et 1 marqueur de commentaire.

C'est ainsi que nous obtiendrions 3 marqueurs d'évaluation cognitive et 43 marqueurs de commentaire. Le déséquilibre provient clairement du même déséquilibre au niveau des deux types de ressources et montre que l'évaluation cognitive comme les ressources compensatoires ne sont pas encore assez développées pour le niveau d'apprentissage/acquisition. Celia devrait donc travailler dans ce sens à partir d'activités concrètes suscitant la compensation et l'évaluation cognitive expressive dans l'interaction.

- Pour R, nous avons les résultats suivants avec (1.3.):

.2 ressources compensatoires: 2 marqueurs d'évaluation cognitive.

.6 ressources de traitement: 6 marqueurs de commentaire.

.9 extra - communicatifs: 1 marqueur d'évaluation cognitive et 4 marqueurs de commentaire.

Donc, nous pourrions avoir les résultats suivants dans le jeu de rôle improvisé "Dans le métro ..." pour Ricardo avec:

.22 ressources compensatoires: 22 marqueurs d'évaluation cognitive.

.30 ressources de traitement: 30 marqueurs de commentaire.

.17extra-communicatifs: 2 marqueurs d'évaluation cognitive et 8 marqueurs de commentaire.

C'est ainsi que nous arriverions au total de 24 marqueurs d'évaluation cognitive et de 38 marqueurs de commentaire. De tels résultats marquent une grande évolution pour Ricardo, évolution qui se retrouve dans ses résultats concernant les ressources langagières de la continuité. Le rééquilibrage est important dans la mesure où nous avons affaire à des actants en début de processus d'apprentissage/acquisition et qui, au-delà des styles d'expression, doivent pouvoir se faciliter la tâche dans l'interaction grâce à une évaluation cognitive expressive la plus importante possible.

Ainsi, nous voyons comment l'analyse du marquage peut apporter quelques nuances et précisions sur les processus d'évolution de chaque actant. Il est vrai que nous n'avons fait que des projections à partir de résultats antérieurs mais cela donne déjà une idée, idée qui peut être à tout moment précisé et vérifié au moyen d'une observation et d'un relevé précis des marqueurs en question.

Enfin, nous avons pu voir comment l'entrée didactique du modèle d'analyse proposé permet d'extraire des informations plus qu'intéressantes pour travailler avec les actants indépendamment d'un outil pour l'évaluation des jeux de rôles improvisés, projection didactique de l'interaction orale de face-à-face à travers une langue étrangère. Cet outil d'évaluation s'adapte à la réalité de ce qu'est l'interaction en question et ne présente pas plus de difficulté que n'importe quel autre outil de cette sorte. Il a le mérite de traiter l'oralité interactionnelle dans sa complexité et permet d'évaluer des signes propres au passage d'une culture et d'une langue à une autre culture et une autre langue donc étant purement de l'ordre de l'interculturel et de l'interlangagier. Un tel outil ouvre par ailleurs de nombreuses perspectives quant au développement d'activités pédagogiques concrètes grâce aux informations qu'il transmet par rapport aux comportements

interactionnels et langagiers des actants. Il nous offre donc de véritables projections au niveau méthodologique, projections que nous allons expliciter dans le dernier chapitre de cette étude ainsi que celles concernant le modèle d'analyse.

CHAPITRE 13

PROJECTIONS METHODOLOGIQUES

13.0. Introduction

Avant d'aborder et de préciser un certain nombre de projections possibles tant au niveau méthodologique qu'à celui analytique, il est bon de rappeler la relation étroite entre le modèle d'analyse et ses applications méthodologiques sur le terrain de la didactique des langues étrangères. Une telle relation sous-entend non seulement une grande synergie entre les deux entrées, synergie plus qu'enrichissante, mais également la prise en compte des caractéristiques propres à chacune d'entre elles quant à la recherche et à ses applications. C'est ainsi qu'à l'intérêt suscité par l'observation d'une pratique réelle, bien que transformée, pour l'analyse scientifique de données, doit répondre un caractère opérationnel des hypothèses et des découvertes d'une telle analyse afin qu'elles aient une répercussion tangible sur le terrain didactique et pédagogique. En conséquence, pour terminer cette étude, nous allons voir certes séparément des projections possibles quant à la méthodologie et pour ce qui est du modèle d'analyse mais une telle séparation répond uniquement à des raisons de clarté de présentation et nous sommes conscients que chaque entrée est susceptible d'apporter ses avancées à même de faire progresser les autres dimensions.

13.1. Projections méthodologiques au niveau didactique

De telles projections supposent une approche sur le terrain cohérente avec le modèle d'analyse et la mise en place d'une pratique liée à l'activité représentative, en l'occurrence le jeu de rôle improvisé. Cette approche passe nécessairement par un certain nombre de prémisses directement en rapport avec les projections en question et que nous allons expliciter avant de revenir sur l'approche précitée.

13.1.1. Prémisses didactiques

La méthodologie du jeu de rôle improvisé que nous proposons suppose avant tout que le didacticien qui l'expérimente et l'applique soit en quelque sorte pénétré du bien-fondé d'une telle méthodologie. Une telle réflexion n'a rien à voir avec un quelconque volontarisme sinon avec une attitude permanente de communication ouverte, d'engagement, où le didacticien doit être à la fois un gestionnaire des activités de classe, une aide à l'apprentissage, un co-participant à ce processus d'apprentissage, un négociateur, un catalyseur, un conseiller/spécialiste, un soutien, une ressource, un dispensateur d'informations, un locuteur compétent au moins dans les deux cultures et les deux langues principalement en jeu, un auditeur attentif, un observateur, un animateur, un chercheur et, enfin, quelqu'un de patient. De cette sorte, à travers la coopération et l'encouragement à l'autonomie, son propre comportement collaboratif et ses interactions avec les apprenants, il permet le développement de la confiance parmi ces derniers, confiance fondamentale à l'heure de se lancer dans les jeux de rôles improvisés.

Le didacticien qui adopte un tel comportement n'est plus un dispensateur de savoir qui organise le tour de parole et distribue les sanctions et les jugements. En effet, il doit faire preuve aussi d'un savoir-faire et d'un savoir être où s'articulent non seulement ses compétences linguistiques et culturelles mais de même sa sensibilité aux besoins et aux intérêts des apprenants ainsi que sa perception de la nature du processus d'apprentissage de la langue étrangère. En conséquence, une telle approche communicative suppose que le didacticien soit un pédagogue qui ne cesse d'apprendre et de s'améliorer, faisant preuve d'ouverture d'esprit et de souplesse, étant disposé à prendre certains risques et à accepter que les cours ne se déroulent pas toujours comme

prévu et que les attitudes évoluent toujours au début très lentement même si par la suite elles peuvent connaître des progressions exponentielles.

C'est ainsi que nous avons pu observer ces dernières années, lors de nos cours, une plus grande difficulté à développer une telle approche chez des apprenants habitués à d'autres pratiques méthodologiques. De fait, l'apprenant ayant développé ses premiers apprentissages à travers une méthodologie peu active connaît certaines réticences à l'heure d'aborder un projet d'apprentissage plus communicatif. Sans doute s'est-il forgé certaines représentations à la lumière de ses premières expériences et nous savons que les habitudes sont difficiles à faire évoluer chez des personnes ayant justement peu d'expérience. En conséquence, de tels apprenants nécessitent une attention plus grande afin d'acquérir très progressivement les nouvelles habitudes et les pratiques correspondantes. A ce propos, il est possible que notre choix en ce qui concerne le corpus d'analyse ait été guidé par cette réalité et nous devons reconnaître que le travail avec les apprenants ayant déjà une expérience antérieure a été fructueux et a donné de bons résultats sur l'année mais aussi qu'il a demandé plus de temps et que les résultats en question ne sont pas aussi spectaculaires que pour les apprenants débutants que nous avons sélectionnés pour l'analyse.

Nous voyons donc comment la méthodologie du jeu de rôle improvisé proposée suggère une approche didactique bien définie et dans laquelle elle doit s'intégrer de manière harmonieuse et cohérente. C'est ainsi que le caractère interactif de l'activité même du jeu de rôle improvisé ne doit pas se limiter à cette seule activité. En effet, toutes les interactions professeur/apprenant(s) et apprenant(s)/apprenant(s) qui se développent en classe doivent être imprégnées du même esprit communicatif tel que nous l'avons sommairement exposé auparavant. De telle sorte, au fur et à mesure que le cours progresse, une telle pratique ne peut que contribuer à l'excellence de la relation entre les membres du groupe et, ainsi, atténuer le caractère artificiel de ce dernier dû à la réalité de nombreux apprentissages guidés. Cette problématique nous renvoie à l'importance de travailler avec un groupe pas trop nombreux d'apprenants, nombre que nous pourrions évaluer idéalement dans une fourchette entre 12 et 18 apprenants, dans la mesure où l'ensemble des activités requiert un minimum d'actants.

Enfin, il est fondamental que les apprenants aient non seulement l'occasion de pratiquer un maximum d'activités communicatives et interactives à travers lesquelles ils peuvent ponctuellement s'identifier aux objectifs déterminés mais il faut également qu'ils aient toute la latitude de prendre à certains moments la distance requise afin de réfléchir sereinement, individuellement ou en groupes divers, sur leur apprentissage et leurs pratiques dont notamment celles ayant trait au jeu de rôles improvisés.

13.1.2. L'approche méthodologique du jeu de rôle improvisé

Pouvons-nous apprendre ce qui, comme le jeu de rôle improvisé, ne se répète pas, est à chaque fois différent et n'arrive qu'une fois tel qu'il arrive? En effet, tel que nous l'avons montré, le jeu de rôle improvisé ne se prête aucunement à un apprentissage de contenus qu'il suffirait de restituer en bloc dans des situations apparemment identiques et la programmation en question est toujours lacunaire. Pourtant, nous avons vu aussi comment, en deux mois et demi, des actants relativement débutants ont progressé de manière tangible non seulement dans la durée mais de même dans la fluidité et la qualité de leurs productions interactionnelles et langagières. Même si la pratique régulière de tels jeux de rôles improvisés renforce la confiance et a sans doute contribué un peu aux progrès mentionnés, nous sommes convaincus que cette répétition représente un apport négligeable. En effet, si le jeu de rôle improvisé s'apprend, cela relève plutôt d'un apprentissage de l'initiative car l'improvisation est *initiative perpétuelle* combinant l'action et la réflexion. Or, cet apprentissage renvoie chacun à lui-même car personne ne peut commencer pour un autre. Il s'agit donc d'un apprentissage de techniques d'incitation au commencement, à l'initiative ou à la responsabilité et de recherche de motivations à la base de toute intention significative, à l'image de quelques-unes des activités que nous avons eu l'occasion de présenter dans le chapitre 12. Nous avons donc affaire à une mise en oeuvre de ce que nous sommes dans des situations toujours autres et différentes, à travers des jeux et des exercices agissant sur la conscience tout en permettant une confiance accrue en nos capacités. Un tel apprentissage se double bien entendu d'une approche réflexive et pratique des ressources langagières de la continuité à travers un processus évolutif à

même de constituer l'axe central d'un cours communicatif, cours dont nous avons déjà élaboré plus d'une soixantaine d'activités concrètes et précises.

De cette manière, l'apprentissage du jeu de rôle improvisé représente toujours un apprentissage indirect, à travers des activités détachées, aux rythmes différenciés et permettant de travailler *la remédiation* et *l'étayage* à la fois de manière personnalisée et au sein d'un projet collectif. Car il ne faut jamais oublier que le jeu de rôle improvisé est une interaction de face-à-face d'où la nécessité d'apprendre à vivre avec les autres par le biais du développement optimal de nos aptitudes. Or, une telle nécessité suppose une prise de conscience des représentations, un apprentissage de l'attention ou concentration, de l'observation et de l'écoute des autres, de la prise de parole en groupe et face au groupe, sans oublier tous ces jeux qui favorisent la complicité entre les actants et qui, loin de constituer une perte de temps, favorisent grandement la préparation aux futures interactions dont notamment les jeux de rôles improvisés. En effet, il ne faut pas perdre de vue que le jeu de rôle improvisé requiert une *conscience commune* et le renforcement de cette conscience de groupe à travers l'activité est un facteur de développement. De plus, un tel apprentissage et les activités préparatoires qu'il suppose doivent s'initier dès le début du processus afin que chaque actant ait progressivement le sentiment d'appartenir à un groupe.

Cette dernière réflexion nous permet une fois de plus d'insister sur l'importance des activités d'accompagnement et de préparation à moyen et long terme des jeux de rôles improvisés car leur pratique du jour au lendemain sur un terrain qui s'est facilement habitué à la répétition et à la programmation pourrait résulter contraire aux objectifs poursuivis. En effet, il ne faut pas oublier que la force même du jeu de rôle improvisé provient de son caractère temporel adapté à la réalité. Or, accepter cette temporalité sur le terrain des apprentissages guidés suggère une acceptation de soi-même et de ses propres limitations momentanées, acceptation qui suggère à son tour *la reconnaissance de l'erreur* comme élément central de tout apprentissage.

En fait, la méthodologie du jeu de rôle improvisé que nous proposons requiert une approche générale où l'improvisation peut représenter la dynamique de base de tout l'apprentissage, une telle dynamique supposant évidemment un haut niveau de préparation. Si nous acceptons l'approche communicative telle que nous l'avons

présentée antérieurement, alors nous savons que les cours ne se déroulent réellement jamais comme nous le prévoyons et si nous sommes attentifs aux événements imprévus de ces cours, alors nous comprenons tout l'intérêt d'une capacité didactique à s'adapter rapidement à ces imprévus et trouver les ressources adéquates pour transformer ces imprévus en moments forts de l'apprentissage. De fait, dans ces situations l'improvisation représente encore un atout, cette dernière tournant alors les éventuels obstacles en avantages et dominant par la surprise qu'elle impose une situation qui ne l'attendait pas. Elle manifeste une rapidité d'esprit devant l'urgence et la réponse s'adapte à l'exigence d'immédiateté et de spécificité de cette situation. C'est ainsi que nous pouvons être prêts à inventer des solutions que notre seule réflexion ne pouvait imaginer.

En conséquence, le temps réel s'inscrit non seulement pendant le temps du jeu de rôle improvisé mais peut se développer progressivement pendant tout le temps de l'apprentissage, renforçant alors *l'absorption* et *la motivation* de tous les participants à l'apprentissage guidé à travers la langue étrangère.

13.2. Projections méthodologiques au niveau de la praxis du jeu de rôle improvisé

Une séquence de cours dont l'objectif consiste en l'interprétation de jeux de rôles improvisés connaît globalement trois temps forts: premièrement, un temps de préparation que nous allons expliciter par la suite; deuxièmement les jeux de rôles improvisés en eux-mêmes avec leurs conditions de réalisation et, enfin, troisièmement, une évaluation qui peut elle-même connaître différentes phases et approches.

13.2.1. La nécessaire préparation avant les jeux de rôles improvisés

La pratique de jeux de rôles improvisés pendant une séquence de cours, qu'elle soit programmée ou pas, requiert toujours une préparation particulière. En effet, pour que les actants soient dans les meilleures conditions afin de produire ces interactions, il est fondamental qu'ils participent antérieurement à un échauffement ou ensemble d'activités préparatoires. Il ne s'agit en aucun cas ni d'une préparation écrite ni d'une

réflexion sur des situations ou des personnages mais plutôt d'une mise en train favorisant la création d'une atmosphère de confiance entre tous les participants à l'apprentissage, le professeur inclus, cette mise en train permettant de lever au maximum les inhibitions et les craintes possibles par rapport à la future activité. Nous avons vu à travers les analyses et les diagnostics que ces craintes perdurent souvent et s'extériorisent au moyen de signes extra - communicatifs mais nous avons pu constater aussi que cette anxiété peut être réduite progressivement grâce précisément aux activités d'échauffement en groupe comme *Le cercle vers l'infini* que nous avons présenté dans le chapitre 12. Par expérience, nous pouvons dire que ces activités d'échauffement sont vitales pour favoriser la participation et la coopération requises lors des jeux de rôles improvisés.

Par ailleurs, l'échauffement en question représente justement l'occasion de resituer les dimensions acoustique et surtout kinésique/gestuelle dans le contexte de l'apprentissage d'une langue étrangère en général et de celui de la compétence d'interaction orale de face-à-face plus particulièrement. En effet, nous avons vu auparavant le rôle déterminant de ces dimensions dans le jeu de rôle improvisé tant au niveau interactionnel que langagier. Or, des activités préparatoires, comme *Le cercle des synonymes*, dans sa version individuelle et dans l'espace, que nous avons présenté au chapitre 12, permettent de fomenter une pratique redonnant toute sa place à l'acoustique et au kinésique/gestuel, ces deux derniers canaux étant vitaux dans l'interaction orale de face-à-face a fortiori si cette interaction se développe à travers une langue étrangère.

En ce qui concerne la dimension kinésique/gestuelle, il semble que le simple fait de bouger un peu dans l'espace et de faire intervenir le canal tactile entre les apprenants favorise grandement les prédispositions quant aux futurs jeux de rôles improvisés. C'est comme si l'intervention du toucher prédisposait les apprenants à passer plus facilement à l'action dans l'espace, les préparant ainsi à accepter plus aisément et plus sereinement le jeu de rôle improvisé face au public des actants pairs. En fait, tout se passe comme si ces activités d'échauffement d'ordre kinésique/gestuel procuraient la tranquillité suffisante pour aborder les jeux de rôles avec certes la détermination mais

aussi la patience nécessaire jusqu'aux premiers indices de cohésion, en l'occurrence la parole d'intégration ouvrant la voie au développement langagier.

En conséquence, il semble bon de se concentrer en grande partie et de travailler sur l'attente et le silence comme contraintes stimulantes du kinésique/gestuel, des contraintes qui peuvent prendre la forme de récits utilisant uniquement le mime ou encore combinant l'acoustique et le kinésique/gestuel sans verbal. Des dialogues plus ou moins improvisés, présentés avec des actants représentant le verbal à la manière des conteurs pendant que d'autres improvisent spécifiquement le kinésique/gestuel supposé des dialogues en question, sont encore une autre possibilité de préparation et d'échauffement avant de se lancer dans les jeux de rôles improvisés.

13.2.2. Mise en place et première typologie des jeux de rôles improvisés

La réalisation des jeux de rôles improvisés en eux-mêmes comprend plusieurs phases. En effet, bien que les jeux de rôles soient improvisés, il est nécessaire de lancer l'activité une fois l'échauffement accompli. Ce lancement suggère un accord éventuel sur la thématique de fond, ou pas, selon les besoins de l'apprentissage. Cependant, il ne faut pas oublier que la thématique est susceptible d'influencer la motivation des actants et, de cette sorte, il ne semble pas négligeable de rechercher avec eux les matériaux qu'ils trouvent les plus intéressants et motivants. L'ensemble des participants, professeur et actants, peuvent proposer des déclencheurs qui seront ensuite tirés au sort comme éventuellement les paires ou les groupes d'interprétation. Par ailleurs, il est fondamental de laisser toujours la possibilité d'autres déclencheurs proposés spontanément par des groupes d'actants. A ce propos, il faut signaler la grande efficacité du tirage au sort pour ce qui est du choix des déclencheurs. En général, les actants l'acceptent sans aucun problème et même y voient un stimulant dans la mesure où il peut symboliser une sorte de défi face à l'imprévu.

Pour ce qui est de la formation des groupes d'interprétation, il est préférable dans un premier temps de laisser les actants constituer leurs paires ou groupes jusqu'au moment où il devient intéressant de fomentier aussi le tirage au sort pour ces

constitutions afin d'éviter la sclérose possible due à la répétition des mêmes paires ou groupes dans le temps. L'acceptation de la dimension de l'imprévu est aussi bien sûr fonction du travail qui peut se faire en parallèle quant à cette dimension, un travail se basant entre autres sur des activités ou des jeux introduisant progressivement des surprises modifiant une situation quelconque. Enfin, il est fondamental que le tirage au sort des déclencheurs s'effectue pour chaque jeu de rôle improvisé juste avant son interprétation afin d'éviter toute tentation de préparation mentale quelle qu'elle soit. Cette condition favorise d'ailleurs la concentration des actants du public qui peuvent bénéficier de la dynamique lancée par les premiers actants/interprétants.

Toutefois, avant d'initier les jeux de rôles improvisés, d'autres conditions sont susceptibles d'être débattues et, notamment, c'est le cas de l'espace adapté qui sera utilisé par les actants. En effet, l'aménagement de l'espace dans lequel les actants interprètent leurs jeux de rôles improvisés représente une autre question vitale et qui n'a rien à voir avec l'esthétique. S'il fallait trouver une métaphore, celle de l'accord d'un instrument afin que ce dernier joue juste serait une des plus illustratives. De fait, l'instrument accordé ne garantit pas une interprétation de qualité mais en représente une condition nécessaire. "Si l'on veut que la parole se libère et qu'elle soit entendue" rappelle P. Brook, "le lieu doit procurer du plaisir, doit réchauffer et rassurer", et nous nous permettons d'ajouter qu'une telle idée prend encore plus de valeur lorsqu'il s'agit d'interagir oralement à travers une langue étrangère et dans le cadre d'un apprentissage. (G. Banu, P. Brook, 1991-2001, p.57) Il est vrai que, sur le terrain des apprentissages guidés, de tels lieux ne sont pas toujours faciles à trouver. Néanmoins, un lieu juste doit être la conséquence d'une activité et non l'inverse. En conséquence, pour un didacticien et pédagogue des langues étrangères ayant décidé de développer la compétence d'interaction orale de face-à-face, il lui faut chercher, créer ou recréer un lieu où puisse s'accroître la proximité jusqu'à la fusion entre actants/interprétants et actants/public dans un espace qui ne soit pas encombré. Une telle condition nous a obligé personnellement à convaincre progressivement de nombreuses personnes du bien-fondé de notre pédagogie et de l'absolue nécessité d'un lieu adapté au projet en question.

Par ailleurs, nous avons déjà eu l'occasion de préciser notre approche pour ce qui est de la théâtralité. En effet, il est important que les actants ne s'enferment pas dans des rôles trop stéréotypés à travers une identification forcenée. En conséquence, il est préférable qu'ils se cantonnent dans un premier temps sur leurs propres rôles. Par la suite, il sera toujours possible de commencer progressivement un travail sur des rôles nouveaux suffisamment motivants. En fait, il faut à tout prix éviter le jeu des métiers ou les interactions transactionnelles si nous voulons favoriser au maximum la conversation informelle de face-à-face. C'est ainsi qu'une telle réflexion nous conduit directement à la problématique d'une progression qui ne soit pas uniquement celle des actants dans leurs productions interactionnelles et langagières mais également au niveau de l'activité même.

De fait, si nous voulons dégager une telle progression, nous avons besoin de revenir à l'origine même de cette étude et de nous appuyer sur les trois concepts du titre choisi: *transformation, parole et ressources de la continuité*. En effet, l'évolution des jeux de rôles improvisés doit suivre ces trois axes principaux à travers lesquels ils pourront développer une progression. C'est ainsi que pour la transformation, les rôles interprétés peuvent évoluer des propres rôles des actants vers des rôles chaque fois plus différents d'eux-mêmes et de leurs cadres à travers des situations chaque fois plus éloignées de leurs expériences. Au niveau de la parole, il s'agit de progresser sur l'axe interactionnel au moyen de contraintes chaque fois plus grandes en terme communicationnel. De cette sorte, il est possible par exemple de travailler dans une urgence de plus en plus importante ou encore dans des conditions de communication de plus en plus difficile. Enfin, pour ce qui est des ressources langagières de la continuité, il semble que la progression suit celle du passage de la compensation au traitement avec l'utilisation de ressources de plus en plus exigeantes quant à la construction langagière.

En conséquence, nous avons là les premiers éléments d'une possible typologie des jeux de rôles improvisés dans l'apprentissage oral des interactions de face-à-face à travers une langue étrangère. En fait, nous avons présenté séparément les trois axes de développement du jeu de rôle improvisé mais il est clair qu'il y a une totale synergie entre les trois dans la mesure où à chaque fois que nous proposons une évolution pour l'une des trois dimensions, cette évolution a des répercussions sur les deux autres dimensions.

C'est ainsi qu'au niveau de la transformation, une fois les interprétations de leurs propres rôles bien rôdées, il devient intéressant de travailler d'abord sur des rôles de leurs cadres culturels les plus proches, entre autres ceux associés au monde de la jeunesse, de l'université, des loisirs qu'ils peuvent connaître. Ensuite, il faut s'éloigner progressivement de leurs cadres quotidiens pour aborder des cadres inconnus mais encore associés à leur culture (monde de l'entreprise, du spectacle, des médias, etc). De cette manière, ils peuvent pratiquer des situations de négociation, de séduction, de persuasion ou d'argumentation. Enfin, il est fondamental de se lancer dans des rôles associés au cadre culturel cible, une fois atteint une certaine maîtrise de l'activité et des ressources langagières de la continuité. En effet, une telle progression est bien tributaire de l'évolution langagière des actants mais également de celle interactionnelle, donc de leur capacité à interpréter leurs rôles dans un temps d'abord de plus en plus réel puis de plus en plus urgent.

Pour ce qui est de la composante improvisée de l'activité, nous pouvons distinguer deux grandes phases, la première associée à ce que J-F. de Raymond appelle *l'improvisation d'abandon* et la seconde consistant en une *improvisation d'urgence*. De fait, dans un premier temps l'objectif des actants consiste à développer au maximum le jeu de rôle improvisé. A ce propos, nous n'avons pas évoqué la possible période d'adaptation parfois nécessaire et qui voit les actants développer des imitations de scènes vidéoscopées (reportages journalistiques ou autres), préparer oralement de manière de plus en plus succincte des scènes de présentation d'articles de journaux à la façon du *théâtre journal* de Augusto Boal (A. Boal, 1978) ou encore du *Journal dramatisé* de J - L. Moreno (J-L. Moreno, 1984) avant de commencer les jeux de rôles improvisés d'abandon. Les jeux de rôles improvisés que nous avons filmés et observés appartiennent précisément à la composante d'abandon, composante où les actants interprètent à leur rythme et sans limite temporelle. Toutefois, une fois ces jeux de rôles improvisés bien rôdés, il est intéressant de progresser petit à petit vers la dimension d'urgence vu qu'il faut être capable de développer le jeu de rôle improvisé d'abandon avant de s'attaquer aux jeux de rôles improvisés associés à cette urgence. Cette progression passe dans un premier temps par l'introduction de facteurs inattendus qui peuvent prendre de nombreuses formes. C'est ainsi qu'une nouvelle,

un appel ou toute information non prévue peut modifier radicalement la situation interprétée. Il en est de même quant à l'irruption d'un personnage imprévu au milieu de la conversation, cette conversation demandant d'autant plus d'adaptation que le personnage sera inattendu. Il existe encore la possibilité d'inverser les rôles, inversion permettant de se mettre concrètement dans la peau de l'autre.

Nous percevons ainsi une progression où l'urgence, provoquée par la situation et/ou par un interlocuteur, devient de plus en plus pressante, une telle progression s'inscrivant de fait dans le processus méthodologique. De plus, nous voyons comment cette urgence progressive peut faire appel à de nombreux critères mêlant le rythme et la tension de manière à tester la capacité des actants à réagir aux éléments situationnels et relationnels déclencheurs. A ce propos, Di Pietro propose de même la préparation de scénarios dans lesquels sont introduits brusquement de nouvelles informations afin de créer un problème stratégique à l'actant. (P. J. Di Pietro, 1987)

13.2.3. Les différentes évaluations du jeu de rôle improvisé

La dimension spatiale et temporelle du jeu de rôle improvisé convertit ce dernier en l'instrument d'évaluation par excellence de la compétence en interaction orale de face-à-face à travers une langue étrangère sur le terrain de l'apprentissage guidé de cette langue. En effet, le caractère unique bien que transformé de l'activité crée les conditions optimales afin d'évaluer la capacité de réponse des actants dans de futures interactions avec les natifs de la culture et la langue étudiées. C'est ainsi que l'entrée didactique de notre modèle d'analyse permet d'évaluer la production et la qualité de la production langagière des actants dans les jeux de rôles improvisés en même temps que les difficultés rencontrées à l'heure d'accéder à la fluidité suffisante pour développer les ressources de la continuité. Cependant, une fois reconnue la dimension d'évaluation du jeu de rôle improvisé, nous devons aborder les aspects didactiques d'une telle évaluation. En effet, cette évaluation peut prendre diverses formes bien que celle que nous avons explicitée dans le chapitre 12 nous semble la plus efficace.

Néanmoins, il n'est pas toujours possible ou nécessaire de filmer les jeux de rôles improvisés. De fait, il est préférable de réserver les enregistrements filmés à des moments précis du processus d'apprentissage où il est nécessaire de faire le point et ainsi d'évaluer de manière plus détaillée les avancées de chaque actant. En outre, le filmage de chaque séance de jeux de rôles improvisés entraînerait une accumulation d'un matériau d'analyse difficile à digérer dans le temps. Par contre, il semble recommandable d'analyser systématiquement tous les jeux de rôles improvisés qu'ils soient filmés ou non.

De cette sorte, à la fin de chaque interprétation, il est nécessaire de faire le point, d'écouter prioritairement les commentaires des actants/interprètes avant que les actants du public expriment à leur tour leurs impressions et éventuellement leurs critiques, de telles impressions et/ou critiques bénéficiant chaque fois plus des analyses plus détaillées des jeux de rôles improvisés filmés antérieurement. Par ailleurs, il est possible de développer ces premières analyses en proposant à certains actants du public de prendre des notes plus ou moins détaillées sur différents éléments du modèle d'analyse mais de même sur toute forme intéressante à analyser dans le contexte en question (rôles, rythmes ou ressources langagières de la continuité par exemple). A partir de ces notes, une discussion entre participants peut se développer pendant un temps limité et au terme de laquelle il est intéressant de faire une première synthèse susceptible d'être bénéfique pour l'ensemble des actants. Par ailleurs, cette analyse suit logiquement des critères en accord avec les niveaux des apprenants et prend compte à chaque fois des analyses précédentes et des commentaires qui ont été exprimés lors de ces analyses. Le grand intérêt de ces premières analyses vient de ce qu'elles développent progressivement le goût et la pratique pour l'autoévaluation au niveau des actants. Toutefois, au niveau professoral, nous savons dorénavant que de telles analyses sont très limitées et peuvent même fausser la réalité si elles ne sont pas renforcées par des analyses plus précises effectuées au moyen d'enregistrements filmés et de leur observation. Une analyse et l'évaluation qu'elle provoque ne sont jamais totalement objectives mais l'observation en direct des jeux de rôles improvisés ne peut que conduire à une évaluation des plus subjectives a fortiori lorsque les critères manquent de précision et d'adéquation. A ce propos, nous avons eu l'occasion de

contempler dans la pratique, au moment d'examens en interaction orale évalués en direct, qu'il y a de fait autant de critères que d'évaluateurs, d'où des discussions sans fin entre examinateurs vu l'absence d'unicité de ces critères et la relative perception de chacun dans le temps réel. Une telle domination de la subjectivité quant à l'évaluation d'interactions orales sous la forme de jeux de rôles improvisés peut au moins être réduite grâce à l'usage du vidéo, un tel usage semblant aujourd'hui à nos yeux incontournable pour évaluer la compétence en interaction orale de face-à-face à travers une langue étrangère.

Grâce à la vidéo, il est non seulement possible de développer une évaluation plus pertinente et efficace mais également de promouvoir une *autoscopie guidée avec étayage* tel que le suggère R. Delamotte - Legrand, cette autoscopie individualisée et/ou en groupe pouvant s'intégrer pleinement dans le processus d'apprentissage afin de favoriser l'autoévaluation par le biais d'une prise de conscience. Néanmoins, une telle autoscopie ne peut avoir d'autre but que l'analyse en question et en aucun cas ne doit représenter une plate-forme pour une éventuelle répétition. Par ailleurs, son utilisation requiert un certain niveau de préparation en ce qui concerne les actants de telle manière qu'il faut choisir le moment opportun afin de l'entreprendre. A ce titre, l'évolution des premières analyses suite aux jeux de rôles improvisés sera tout à fait indicative.

Une fois que le didacticien s'est assuré du degré suffisant de préparation des actants, il peut commencer à travailler sur une triple observation. En effet, l'actant observé fait l'objet d'une observation de sa part, de celle d'autres actants et enfin de celle du professeur. A la vue de nos expériences, l'actant/observateur qui s'observe lui-même essaie d'analyser le modèle d'interaction qu'il poursuit. Il peut être conscient des règles de comportement qu'il adopte, ne pas en être conscient, mais être capable de les identifier lorsqu'un tiers les lui signale. Enfin, il peut se montrer incapable de voir, d'admettre ses comportements, même si on les lui signale, tellement ils sont éloignés de sa conscience. En fait, l'évolution de la prise de conscience de soi se définit selon les processus de distanciation dont nous avons parlé auparavant, puis d'intégration par rapport au vécu initial. Pour que l'actant se comprenne comme sujet, il doit se voir comme objet, l'autoscopie permettant de se voir comme objet l'autorise alors à se

comprendre comme sujet. Le phénomène d'objectivisation se trouve consolidé par le travail d'observation croisée. C'est ainsi que la distanciation est facilitée, d'une part, grâce aux performances techniques de la caméra qui assurent de pouvoir filmer de l'instantané puis de le visionner et d'autre part, grâce au regard extérieur qui rend plus objective l'observation. De cette sorte, la distanciation provoquée par l'autoscopie sensibilise non seulement aux phénomènes individuels mais également aux phénomènes d'interaction dans le groupe.

A partir de toutes ces évaluations et autoévaluations, il est possible alors de mettre en place plus facilement les activités de préparation, de remédiation et d'étayage tel que nous l'avons exposé dans le chapitre 12, dans la mesure où les actants sont conscients de certains aspects de leur comportement et qu'à partir de cette conscience ils arrivent par exemple à détecter la manière la plus appropriée d'utiliser les ressources langagières de la continuité. En parallèle, ils développent leur sens de la responsabilité vis-à-vis d'eux-mêmes et du groupe, cette responsabilité étant une exigence incontournable du jeu de rôle improvisé. C'est ainsi que pour entraîner les actants à imaginer ensemble des solutions à toute rupture et développer la fluidité, nous proposons des exercices et des jeux en cercle ayant comme objectif principal d'éviter le moindre temps mort, démontrant alors une volonté de faire apparaître une expressivité commune à partir d'une plus ou moins grande spontanéité individuelle, passant sans cesse du *je* au *nous*, dans la mesure où il y a conscience que seul un épanouissement partagé permet la pleine réalisation créative du jeu de rôle improvisé. De fait, sur le terrain qui nous occupe, il est clair que la confiance en le groupe joue un rôle essentiel et tant les activités de groupe que les exercices de confiance doivent permettre de créer le climat requis pour se lancer dans les jeux de rôles improvisés. Auparavant, quelques exercices mimétiques toujours en cercle sont propices en même temps à désinhiber au niveau individuel et à s'adapter à l'autre au niveau collectif.

Pour conclure quant à l'évaluation des jeux de rôles improvisés, il faut souligner l'importance d'une progression de cette évaluation au fur et à mesure des avancées de l'apprentissage. De fait, dans cette étude, nous avons analysé uniquement des jeux de rôles interprétés par des actants au niveau culturel et langagier quasiment débutant. Cependant, si nous sommes convaincus qu'à un niveau culturel et langagier supérieur

les ressources de la continuité évoluent de façon significative et que cette évolution se répercute au niveau du marquage de l'expression, nous sommes de même convaincus que le modèle d'analyse tel qu'il a été proposé garde toute sa pertinence dans sa structure de base. En fait, il semble que nous puissions ajouter progressivement de nouveaux critères, de nouveaux indicateurs et indices à même de compléter et de faire évoluer la méthodologie du jeu de rôle improvisé. Toutefois, cette évolution suggère non seulement la consolidation de nos recherches en relation avec le modèle d'analyse offert mais également un élargissement et un approfondissement de ces recherches. En effet, au-delà de la cohésion du modèle et de la vérification de certaines hypothèses, nous avons ouvert de nombreuses pistes théoriques pour le futur qui suscitent en nous un grand intérêt et que nous allons exposer pour terminer cette étude. Néanmoins, avant une telle exposition, il nous semble intéressant d'exprimer quelques réflexions théoriques en relation avec nos choix de départ pour ce qui est des deux théories conceptuelles que nous avons associées, en l'occurrence *l'analyse des cadres de l'expérience* de E. Goffman d'où nous avons extrait d'un côté le concept de *transformation* et, de l'autre, celui de la *continuité des ressources*, et *la phénoménologie du langage* telle que développée par M. Merleau-Ponty.

CHAPITRE 14

REFLEXIONS ET PROJECTIONS THEORIQUES

14.0. Introduction

Nous avons basé notre modèle d'analyse à partir d'une réflexion théorique mettant en exergue l'association de deux modèles conceptuels, celui *des cadres de l'expérience* de E. Goffman et celui *d'une phénoménologie du langage* proposé par M. Merleau-Ponty. Si leur convergence apparaît plus que plausible dans la mesure où E. Goffman fait explicitement référence à M. Merleau-Ponty à la fin de son ouvrage consacré aux cadres de l'expérience, l'association même des deux théories conceptuelles requiert une explication théorique a posteriori et une évaluation à la lumière des recherches menées lors de cette thèse. C'est ce que nous allons entreprendre avant de revenir sur les limites entrevues au cours de nos observations et les projections théoriques que de telles limites nous permettent d'envisager

14.1. Réflexions théoriques

Dans son analyse des cadres de l'expérience, E. Goffman mentionne à peine le terrain des apprentissages. Pourtant, lorsqu'il en parle, il le fait en l'assimilant complètement à un terrain multiple de transformations. De fait, nous avons affaire à un terrain illustrant un vaste ensemble de transcriptions de l'activité réelle au sein desquelles

peuvent être rangées toutes les interactions orales de face-à-face, y compris celles entreprises à travers une langue étrangère, sortes de transformations au sein des transformations plus générales représentées par les séquences de classe. Par ailleurs, si E. Goffman définit avec précision le rapport entre les modalisations et les fabrications, il développe principalement des exemples de fabrications et de manipulations, laissant de côté la légitimation du rapport exposé. Il est vrai que le sociologue canadien envisage souvent des possibles plus qu'il n'établit des faits, rejetant en cela toute introspection. C'est ainsi que l'organisation des *engagements individuels* dans une interaction de face-à-face, qui est un thème récurrent dans toute son œuvre, se révèle sous la forme d'un ensemble d'idées, d'intuitions mais aussi une théorie conceptuelle grâce auxquelles nous avons pu aborder l'ordre des interactions sous un angle plus détaillé et à même de répondre à notre problématique par la suite. En fait, le concept d'engagement dans l'interaction de face-à-face, sorte de synthèse de la participation et de la coopération, nous a semblé rapidement plus complexe et plus systématique que ce que les observations de E. Goffman montrent à travers ses différents ouvrages. Déjà H. Garfinkel (1967) avait démontré comment le sens d'une action et d'une activité est le résultat d'une élaboration mutuelle et d'une structure sous-jacente présupposée, comme les significations fonctionnelles des parties constitutives d'une *Gestalt*. L'impossibilité d'un engagement spontané total sur le terrain des apprentissages guidés nous a orienté vers la recherche d'une méthode d'analyse à même de comprendre ce qui se passe au-delà des engagements soutenus dans l'interaction et plus particulièrement dans celle transformée au sein du cadre qui nous intéresse. Or, la piste *phénoménologique* suggérée par R. Delamotte - Legrand s'est avérée très vite intéressante, car nous permettant de faire le lien avec M. Merleau-Ponty. De fait, derrière les engagements apparents, il existe des intentions de parole, intentions qui se manifestent à travers un ensemble de phénomènes structurés en mouvements, de tels mouvements se basant sur cette *élaboration mutuelle* à laquelle nous faisons référence auparavant. C'est ainsi que les modalités par lesquelles les actants participent et maintiennent une apparence d'engagement mutuel sont réalisées progressivement, signe après signe, mouvement après mouvement, et les responsabilités comme les

obligations de chacun sont accomplies et négociées à chaque instant par l'articulation des trois canaux, verbal, acoustique et kinésique. Or, malgré le minimum de spontanéité que la préparation spécifique ou échauffement permet sur le terrain de l'apprentissage guidé d'une langue étrangère, l'organisation sociale que propose E. Goffman, pour que les actants maintiennent leur attention réciproque, laisse dans l'ombre le processus et n'autorise que peu l'analyse dont nous avons besoin pour comprendre comment des actants font appel à des ressources variées dans le but de susciter la participation et la collaboration de leurs partenaires, afin de développer l'interaction orale de face-à-face à travers la langue étrangère. C'est ainsi que, grâce aux intuitions de E. Goffman, nous avons tenté d'ouvrir une porte vers l'analyse détaillée de l'organisation situationnelle et séquentielle des interactions transformées dans l'apprentissage oral et guidé d'une langue étrangère. De fait, si E. Goffman a démontré une préoccupation permanente pour dévoiler les fabrications et leurs négociations au sein des activités sociales, il l'a fait en multipliant les sources et les références de l'expérience quotidienne mais sans recueil de données systématique ni enregistrement audiovisuel. Il en est de même pour le langage. En effet, si dans *l'analyse des cadres de l'expérience* le langage occupe enfin une place digne d'intérêt, ce dernier est traité au même titre que les autres ressources de la communication et de l'expression et non pour sa propre organisation. Or, notre travail de recherche implique autant le langage que l'interaction et sa transformation, d'où notre recours à la réflexion théorique de M. Merleau-Ponty sur une *phénoménologie du langage*, cette réflexion nous permettant non seulement de nous engager encore plus fermement vers une analyse du rapport à autrui à travers le langage mais surtout d'asseoir théoriquement une approche privilégiant l'enracinement corporel de ce langage et une parole à même de révéler les engagements mutuels dans leurs structures et leurs progressions les plus détaillées. C'est ainsi que nous en sommes arrivés à définir une parole commune et ses mouvements comme tentative première d'une proposition structurée de l'organisation de la participation et de la coopération lors d'une interaction orale transformée à travers une langue étrangère sur le terrain de l'apprentissage guidé de cette langue, proposition que nous devrions pouvoir étendre à toutes les interactions orales de face-à-face dans le futur.

Il ne nous restait plus qu'à envisager l'aspect fondamental du passage d'une culture à une autre, d'une langue à une autre. Or, à ce propos, l'analyse des cadres de l'expérience et surtout l'analyse des mécanismes de socialisation de l'échec, que développe E. Goffman en soulignant la nécessité d'une continuité des ressources, nous a aidé fortement pour réfléchir comment l'actant pouvait se décrocher de ce à quoi il était accroché, comment il pouvait franchir un pas fondamental dans l'échelle de l'expérience par rapport à ces cadres habituels. Nous en sommes arrivés à la conviction que s'il requiert de nouveaux rôles, il doit vivre cette transformation dans un processus qui lui permette d'éviter à tout prix la sensation de l'échec ou, pour le moins, de s'adapter à cet échec relatif. De fait, même l'apprenant acteur de ses apprentissages, en abandonnant un système de valeurs et de normes, vit cet abandon comme un échec. Or, grâce au concept de la continuité des ressources, E. Goffman nous permet d'envisager des modes d'adaptation à l'échec. Ces modes que nous avons baptisés en tant que *ressources de la continuité* consistent à jouer sur les bords du cadre par des ouvertures ou des fermetures ponctuelles, des parenthèses à même d'offrir la possibilité de sortir des rôles habituels tout en continuant à *être*. Toutefois, comme pour la définition d'une parole commune, tant E. Goffman que M. Merleau-Ponty ne pouvait nous aider dans notre tâche fondamentale de recueil de données précises et c'est ainsi que nous avons fait appel à tous les chercheurs à notre portée et se réclamant de l'ethnométhodologie et/ou de l'ethnographie de la communication, et susceptibles de répondre à nos besoins. En effet, le choix des travaux à même d'orienter notre analyse s'est effectué en fonction non seulement des critères théoriques développés mais aussi en fonction de nécessités très concrètes en relation avec le contexte particulier d'un apprentissage oral et guidé d'une langue étrangère. En conséquence, cette étude, à l'image des nombreux travaux relevant de l'ethnométhodologie et de l'ethnographie de la communication, présente certes un caractère inachevé mais en même temps offre une ouverture et des perspectives de recherche très variées que nous allons exposer à la suite.

14.2. Projections de recherche

Suite à la réflexion terminant le chapitre antérieur, nous pouvons envisager un développement de notre recherche sur trois axes permettant, d'une part, de consolider à court terme le modèle d'analyse et, d'autre part, de l'élargir et en même temps l'approfondir à moyen et à long terme, de tels élargissement et approfondissement favorisant le développement et la consolidation de la méthodologie du jeu de rôle improvisé dans l'apprentissage des interactions orales de face-à-face à travers une langue étrangère.

14.2.1. La consolidation du modèle d'analyse

Cette consolidation résulte avant tout et principalement de certaines analyses qui n'ont pu être effectuées lors de cette étude pour des raisons ou de manque de temps ou d'impossibilité due à un problème d'absence de matériaux. C'est ainsi que, dans un premier temps, nous envisageons d'entreprendre l'analyse détaillée de la deuxième vague de jeux de rôles improvisés, en l'occurrence les trois paires (2.1.), (2.2.) et (2.3.), au niveau des mouvements de la parole et du marquage d'expression. Une telle analyse devrait nous amener à vérifier les projections émises par l'entrée didactique au niveau des ressources langagières de la continuité et des signes extra – communicatif et voir comment rendre encore plus performante cette entrée didactique et l'évaluation qu'elle propose. En outre, nous savons que la qualité d'enregistrement de la deuxième vague est supérieure à la première et, de même, une telle analyse prend d'autant plus d'intérêt que nous avons observé une évolution en termes de ressources langagières de la continuité assez importante. De cette sorte, nous pourrions observer plus en détails les relations privilégiées entre les mouvements des différentes paroles communes ou intentions significatives et chaque type de marqueurs de l'expression afin de mieux comprendre les ressorts de la progression observée entre les deux vagues au niveau de chaque actant.

Par ailleurs, dans la mesure où nous avons enregistré dans des conditions normales 26 jeux de rôles improvisés et que nous en avons observé et analysé jusque lors 6 en tout, nous pouvons envisager l'étude détaillée de la vingtaine restante afin de consolider

notre modèle d'analyse. Il ne s'agit pas de se lancer dans du quantitatif car nous sommes conscients que 26 analyses ne constitueraient pas un échantillon significatif mais nous pensons que de telles observations sont susceptibles de peaufiner et épurer l'instrument que nous avons mis en place de la même façon que nous avons pu améliorer notre compréhension de certains phénomènes au fur et à mesure des analyses des 3 premiers jeux de rôles improvisés comme par exemple pour les signes extra - communicatifs et leur marquage ou encore en ce qui concerne les successions de marqueurs. C'est ainsi que nous pourrions observer si se confirme l'incompatibilité entre les marqueurs d'évaluation et les ressources de traitement ou encore si les marqueurs d'évaluation cognitive en question tendent à disparaître dans les jeux de rôles improvisés des actants les plus expérimentés en terme d'apprentissage. De fait, nous avons là une question intéressante dans la mesure où il s'agit de savoir si le marquage expressif d'évaluation cognitive représente un instrument sémiotique propre aux situations extrêmes de communication interactionnelle, notamment lorsque les deux ou plusieurs actants sont très limités dans leurs connaissances respectives par rapport à la culture et la langue utilisées tout comme lorsque les deux actants interagissent dans des conditions affectant sensiblement les canaux visuel et/ou acoustique. En conséquence, l'analyse détaillée des 20 jeux de rôles improvisés restants doit nous amener à compléter et consolider les respectives typologies que nous avons développées lors de cette étude dans la mesure où nous sommes conscients des limitations de ces typologies dues aux propres limitations de l'expérimentation. La vérification de la place des extra - communicatifs au sein de certaines paroles va dans ce sens. C'est ainsi que nous pouvons relever l'ensemble détaillé des indices et indicateurs de l'expression, qu'ils soient liés aux ressources langagières de la continuité ou aux signes extra - communicatifs, afin de développer une première typologie précise de tous les signes, tout en étant ouvert aux nouveaux signes au fur et à mesure des observations. Un tel relevé doit nous permettre de mettre en place et inaugurer une typologie des marqueurs expressifs kinésiques/gestuels et acoustiques.

A ce propos, nous avons évoqué au cours de cette étude la relative modestie de notre approche acoustique par rapport à celle kinésique/gestuelle. Or, nous sommes conscients que dans ce domaine de nombreux et importants travaux ont été effectués

depuis plusieurs décennies, notamment dans celui de la prosodie. Le choix momentané réalisé pour cette étude ne constitue en rien un oubli et répond à des limites dues au caractère même de cette étude. En outre, il s'agit d'un choix déterminé par le terrain de notre recherche où la dimension kinésique/gestuelle semble une problématique de fond, dans la mesure où elle est moins superficielle, plus inconsciente et donc plus difficilement abordable a priori que celle acoustique et en même temps un passage incontournable pour le développement d'interactions orales de face-à-face à travers une langue étrangère. Néanmoins, au-delà de la consolidation par répétition du même type d'observations, nous sommes fermement décidés à nous ouvrir, et notre modèle par la même occasion, à une réflexion, une observation et une analyse détaillées des signes acoustiques dans leur version qualitative, notamment en ce qui concerne le marquage d'expression et d'éventuelles ressources de la continuité.

Enfin, nous avons déjà eu l'occasion d'exprimer nos regrets quant à l'impossibilité de mettre en place une analyse comparative pour ce qui est des deux grands types de transformations, en l'occurrence les modalisations et les fabrications. A ce titre, le matériau que nous avons à notre disposition ne peut malheureusement pas nous aider dans la mesure où les actants ayant déjà une expérience d'apprentissage ont eu la possibilité de travailler dans une approche modalisée de la continuité pendant au moins quarante heures au sein de notre processus d'apprentissage. En conséquence, il nous est impossible d'utiliser les jeux de rôles improvisés déjà filmés. Cela suppose donc la création d'un nouveau corpus adapté à l'objectif en question.

A ce propos, deux perspectives se présentent, la première nous voyant adopter momentanément et de façon expérimentale une approche fabriquée, sans continuité et/ou avec préparation écrite, de manière à pouvoir étudier l'évolution du groupe à travers notre modèle d'analyse, la seconde nous amenant à rechercher un groupe travaillant avec d'autres didacticiens dans une approche fabriquée. Les deux perspectives possèdent leurs avantages et leurs inconvénients. Pour ce qui est de la première, son véritable intérêt provient de la possibilité de travailler avec le même groupe d'actants à travers les deux approches différentes. C'est ainsi que nous pourrions travailler pendant un semestre sur la base d'une approche fabriquée par le biais de préparations écrites et sans aborder de continuité afin de déboucher sur une

évaluation à travers des jeux de rôles préparés et filmés. Par la suite, il serait possible de travailler pendant le second semestre sur la base d'une approche modalisée par le biais d'activités préparatoires sur la continuité et la fluidité amenant à une évaluation à travers des jeux de rôles improvisés sur les mêmes thèmes ou déclencheurs que ceux évalués à la fin du premier semestre. La difficulté provient alors du fait de travailler dans deux perspectives totalement différentes avec les mêmes actants mais il semble possible d'aborder les deux perspectives comme deux phases successives d'un processus évolutif.

En ce qui concerne la possibilité d'observer et analyser des groupes d'actants extérieurs à nos groupes, la plus grande objectivité d'une telle observation, dans la mesure où nous n'intervenons pas dans le processus d'apprentissage, se voit compensée négativement par la difficulté, dans le prolongement, à entériner une comparaison entre deux groupes différents pour la première analyse de ce genre. En conséquence, la première perspective semble la plus intéressante a priori dans un premier temps, sans écarter la seconde pour le futur.

Comme nous le voyons, la consolidation du modèle d'analyse par rapport aux résultats obtenus dans cette étude nous entraîne inéluctablement vers l'observation de situations d'apprentissage et d'approches méthodologiques différenciées, d'où le nécessaire élargissement du modèle en question.

14.2.2. L'élargissement du modèle d'analyse à d'autres situations et approches

L'élargissement en question peut se faire sur deux axes, le premier illustrant une extension d'ordre didactique et consistant à ouvrir l'analyse à d'autres niveaux d'apprentissage avec toutes ses conséquences, le second montrant une transposition du modèle dans d'autres contextes socioculturels et/ou langagiers.

Dans le premier cas de figure, il s'agit ni plus ni moins d'expérimenter la méthodologie à d'autres niveaux qu'à celui de débutants. A ce titre, l'analyse des jeux de rôles improvisés concernant les actants non débutants du corpus attaché à cette étude nous permettra certainement d'obtenir de premières indications quant à cet élargissement.

C'est ainsi que nous envisageons de travailler la méthodologie et d'expérimenter le modèle d'analyse pour les différents niveaux du Cadre Européen des Langues. Vu que nous avons observé et analysé des actants étudiant au niveau A1, il sera donc intéressant d'élargir l'analyse aux niveaux A2, B1, B2, C1 et C2 du Cadre en question. Une telle progression aura sans doute des répercussions non seulement pour ce qui est du type de ressources langagières de la continuité utilisées mais également pour tout ce qui touche aux deux composantes principales du jeu de rôle improvisé, en l'occurrence celle improvisée et celle dramatisée, à travers les dimensions de l'imprévu et du rôle. C'est ainsi que l'évolution des niveaux d'apprentissage doit progressivement amener les actants des jeux de rôles improvisés que nous avons appelés d'abandon vers ce que nous avons nommé des jeux de rôles improvisés d'urgence. En effet, la progression dans le maniement des ressources langagières de la continuité doit permettre d'introduire petit à petit des circonstances chaque fois plus imprévisibles sous la forme d'événements ou de personnages intervenant de plus en plus promptement dans le cours du jeu de rôle improvisé, l'important étant toujours que les actants maintiennent le niveau de fluidité de l'interaction.

En parallèle, les rôles interprétés peuvent évoluer de même. De fait, la fluidité et la dextérité évoluant progressivement avec les niveaux, l'actant doit être prêt à interpréter des rôles de plus en plus éloignés de ses propres rôles et à intervenir dans des situations non seulement plus urgentes mais aussi de plus en plus complexes en termes relationnel et langagier. C'est ainsi que les situations peuvent provoquer des relations chaque fois plus difficiles, avec par exemple de supposés conflits à résoudre à travers des négociations en tous genres, et des langages de plus en plus exigeants à travers des situations en milieux socioculturels plus éloignés des cadres de référence des actants. En outre, il ne faut pas écarter une progression vers l'improvisation plus ou moins totale dans les interactions développées, à partir du moment où les actants se sentent suffisamment à l'aise dans des jeux de rôles improvisés plus complexes. A ce propos, l'observation et l'analyse des signes extra - communicatifs doivent pouvoir jouer le rôle de thermomètre de l'anxiété à même de nous renseigner sur les possibilités des actants afin de passer à un degré de difficulté supérieure quant à l'urgence et aux rôles. C'est

ainsi que nous pouvons envisager, en parallèle du développement de la méthodologie du jeu de rôle improvisé, un développement simultané aux avancées des actants.

Dans le deuxième cas de figure, il s'agit dans un premier mouvement d'élargir l'application du modèle d'analyse à des publics différents de ceux que nous venons de traiter dans cette étude. C'est ainsi que nous pourrions travailler en observation avec des publics scolaires tant au niveau primaire que secondaire mais également avec des publics adultes en apprentissage d'une langue étrangère dans un cadre socio - professionnel.

De fait, il semble intéressant de tester et expérimenter la méthodologie et surtout le modèle d'analyse dans des contextes différents afin de voir si sa cohésion et ses hypothèses répondent de même dans ces contextes. Les contextes en question peuvent s'élargir encore plus si nous considérons la possibilité de mettre à l'épreuve le modèle d'analyse et sa méthodologie sur le terrain d'un apprentissage à travers d'autres langues étrangères. De fait, notre travail au Centre Supérieur des Langues Modernes de Madrid, où 25 langues étrangères sont proposées aux étudiants, nous offre cette possibilité de tester la pertinence et l'efficacité du modèle en question. Un tel élargissement supposerait un travail préparatoire quant aux ressources langagières de la continuité et à certains indices et indicateurs afin de pouvoir observer et analyser dans les meilleures conditions les jeux de rôles improvisés dans les langues en question. A cette fin, la collaboration de didacticiens spécialistes de l'apprentissage de l'interaction orale de face-à-face à travers ces langues se révélerait fondamentale dans le but de préciser les possibles typologies quant aux signes et ressources langagières de la continuité.

Dans le prolongement de l'ultime ouverture sur le terrain d'un apprentissage d'une autre langue étrangère, nous pouvons envisager de même l'expérimentation sur le terrain de l'apprentissage de l'Espagnol Langue Etrangère en Espagne et du Français Langue Etrangère en France pour ne citer que ces deux exemples. Une telle perspective signifie une approche nouvelle quant à la continuité des ressources dans la mesure où jusqu'à présent nous avons travaillé avec des étudiants espagnols étudiant le français en Espagne. En effet, dans le cas d'un apprentissage de la langue du pays d'accueil comme langue étrangère, il est exceptionnel que le groupe d'apprenants et

actants soit plus ou moins homogène. En général, les étudiants proviennent d'horizons très divers. Toutefois, nous ne pouvons écarter la possibilité d'un groupe homogène et, dans un tel cas, la situation serait assez similaire à celle de notre étude actuelle avec l'avantage du bain culturel à l'extérieur de l'apprentissage guidé. Cependant, le formateur ou professeur devra acquérir un minimum de compétence culturelle et langagière par rapport aux cadres culturel et langagier des apprenants afin de préparer la continuité tel que nous l'avons suggéré auparavant pour les autres langues étrangères et, tout compte fait, tel que nous l'avons fait dans le cadre de cette étude. En effet, sans la connaissance du cadre culturel et langagier de référence des apprenants en même temps que le cadre culturel et langagier de la langue cible, la tâche consistant à promouvoir un apprentissage de l'interaction orale de face-à-face à travers cette langue cible se révèle difficile sinon impossible. C'est ainsi que, durant plusieurs années, une centaine de professeurs espagnols suivant un programme européen d'apprentissage du français en deux phases, la première à Madrid et la seconde en France, sont revenus chaque fois un peu déçus de leur voyage de l'autre côté des Pyrénées et vantant les mérites de notre formation à l'Institut Français de Madrid. En fait, notre mérite n'était autre que la bonne connaissance que nous avions non seulement de la langue espagnole mais également des cadres culturels des pays en question. Par la suite, nous avons renforcé cette connaissance au moyen d'un diagnostic initial quant aux habitudes, aux biographies et aux représentations, un tel diagnostic permettant de préciser la connaissance en question de manière plus individuelle.

En conséquence, dans le cas de figure le plus complexe, il nous semble que l'approche doit être identique, à la différence qu'elle se complique dans la mesure où les origines des apprenants se multiplient. Il s'agit alors d'une tâche certes plus difficile à aborder et surtout plus exigeante pour le formateur mais, dans ce cas, il peut rechercher l'aide de collègues sans oublier celle des expériences antérieures. De toutes manières, le caractère hétérogène du groupe d'apprenants ne peut que ralentir dans un premier temps les progrès en interaction orale de ces actants dans la mesure où ils doivent premièrement eux-mêmes apprendre à connaître un minimum les cadres culturels et langagiers de leurs compagnons d'apprentissage. Néanmoins, au fur et à mesure du développement de ces connaissances, tant pour les cadres culturels des apprenants que

celui de la langue cible, nous envisageons que les actants commencent à développer des ressources de la continuité d'une grande richesse et diversité grâce précisément à l'hétérogénéité du groupe d'apprenants. De fait, les actions de remédiation et d'étayage doivent pouvoir bénéficier directement de la multiplicité de la continuité et des problématiques et solutions trouvées dans le cours des jeux de rôles improvisés interculturels et interlangagiers.

14.2.3. L'approfondissement du modèle d'analyse

L'élargissement de nos recherches quant au modèle d'analyse aura sans aucun doute des répercussions au niveau de l'approfondissement de l'analyse. Toutefois, au-delà d'éventuelles futures découvertes, nous nous proposons de travailler prochainement à l'approfondissement du modèle en question tant à partir des pistes déjà ouvertes qu'à travers de nouvelles pistes à explorer.

Pour ce qui est des pistes de recherche déjà expérimentées, nous souhaitons poursuivre l'affinement du modèle au niveau des relations entre les marqueurs de l'expression et les ressources langagières de la continuité. Globalement nous devons tenter de mieux comprendre pourquoi nous n'observons pas en principe de marquage de l'évaluation cognitive avec les ressources de traitement dans la continuité et si un tel marquage est réellement incompatible avec l'évolution même du langage. De la même façon, il apparaît intéressant d'observer grâce à l'élargissement de la recherche si le marquage verbal tend à s'étendre en parallèle de la progression des ressources de traitement dans la continuité. Enfin, en ce qui concerne l'ensemble des ressources langagières de la continuité, il semble pertinent de s'interroger quant à leur distribution précise au sein des différentes paroles communes ou intentions significatives. Cela devrait nous amener progressivement à perfectionner le modèle d'analyse dans ses dynamiques internes et, ainsi, à comprendre encore mieux comment les mouvements de parole commune et leurs intentions significatives partagées conditionnent le développement langagier à travers les ressources de la continuité déployées. Dans ce sens, l'élargissement envisagé ne pourra que favoriser cet approfondissement en nous permettant d'affiner les instruments mis en place.

C'est ainsi que nous devrions perfectionner les critères typologiques non seulement au niveau des indicateurs et des indices du modèle d'analyse mais également pour ce qui est des actants et de leurs diverses conduites dans les jeux de rôles improvisés. En effet, l'approfondissement du modèle au niveau de l'utilisation des ressources langagières de la continuité et des marqueurs qui les accompagnent doit nous permettre de développer des profils d'actants en apprentissage de plus en plus précis. Nous reviendrons par la suite sur les répercussions méthodologiques de l'amélioration de la compréhension des comportements des actants lors des jeux de rôles improvisés mais d'ores et déjà il nous faut voir les nouvelles pistes de recherche que nous nous proposons d'explorer prochainement sans qu'il y ait pour le moment d'ordre prioritaire. C'est ainsi que nous envisageons d'approfondir le concept d'*écho* en relation directe avec le marquage d'expression qui accompagne tout mouvement langagier compensatoire ou de traitement. La signification d'un tel écho nous échappe encore dans une grande mesure bien que nous ayons repris l'hypothèse qu'il représente une évaluation ou une justification. Néanmoins, la question de sa place par rapport à une culture donnée reste en suspens et la possibilité qu'il représente la trace plus ou moins indélébile de l'échange langagier au cours d'une interaction orale de face-à-face nous semble ouvrir des perspectives très intéressantes et à approfondir dans le but de proposer de nouveaux instruments d'apprentissage aux actants. A ce propos, les problématiques du multi - marquage, de l'hétéro - marquage et du marquage multi - ressources nous offrent plusieurs axes de recherche à même de réfléchir en profondeur sur le rôle des marqueurs en question et leur importance réelle dans le développement langagier et l'apprentissage/acquisition qui nous intéresse. En effet, il semble intéressant d'approfondir la réflexion quant au phénomène du multi - marquage. Nous avons émis à ce propos quelques hypothèses qu'il nous faudra tester avec plus de précision afin de découvrir ce qui se passe lorsqu'un actant marque plusieurs fois avant de formuler la ressource langagière. En parallèle, nous avons la problématique de l'hétéro - marquage que nous n'avons pas abordée et qui soulève la question de sa signification dans la relation et dans l'interaction, dans la mesure où cet hétéro - marquage n'apparaît pas toujours et lorsqu'il apparaît cela doit correspondre à des moments particuliers du jeu de rôle improvisé ou de l'interaction en général.

Finalement, le fait que nous n'ayons pas trouvé de marqueur faisant l'écho de plusieurs ressources à la fois ne peut que nous interroger et une réflexion sur ce phénomène devrait compléter les autres approfondissements dans notre recherche d'ensemble sur ce concept d'*écho* sans toutefois renoncer totalement à la possible découverte de marquages multi - ressources.

La deuxième piste de recherche envisagée doit nous conduire vers une analyse de plus en plus pointue quant à la relation entre les ressources langagières de la continuité et les signes extra - communicatifs. A ce propos, nous avons évoqué une possible complémentarité et la probable incompatibilité entre les deux. Cependant, il nous semble fondamental pour la meilleure compréhension et l'éventuelle fomentation du développement des ressources langagières lors des jeux de rôles improvisés à travers une langue étrangère d'étudier plus à fond les dynamiques relationnelles entre ces deux ensembles sémiotiques aux fonctions certes radicalement opposées mais dont l'articulation semble a priori plus étroite que nous ne le pensions dans la mesure où nous avons plusieurs lectures possibles pour ce qui est de l'apparition des signes extra - communicatifs et, par conséquent, plusieurs lectures possibles quant à leur rôle par rapport aux ressources langagières de la continuité. En effet, en tant que signe de soulagement, l'extra - communicatif peut révéler aussi bien une anxiété provoquée par une volonté importante afin de faire face à la difficulté aussi bien qu'une fuite ou évitement. Une telle double interprétation mérite indéniablement un approfondissement quant aux situations correspondantes et à leur articulation avec le développement ou pas de ressources langagières de la continuité.

La troisième piste de recherche qui nous semble passionnante à approfondir concerne la place de la parole commune d'*intégration* dans le modèle d'analyse. Nous avons suggéré à plusieurs reprises le rôle possible de baromètre de la synchronisation que pourrait jouer cette parole ou intention significative commune. De fait, au sein même du modèle, il s'agit d'un ensemble de mouvements importants en quantité et reflétant le passage d'un seuil en termes de communication, en l'occurrence celui qui conduit de la participation à la coopération dans l'interaction. A ce propos, nous avons avancé l'hypothèse d'un pourcentage équilibré de mouvements d'intégration dans le jeu de rôle improvisé. Cette première hypothèse nécessite bien entendu une plus profonde

observation et une analyse correspondante. En effet, si les mouvements d'intégration marquent le début d'une coopération à travers la prise en compte de la gestion de la parole de l'autre, par contre il semble qu'ils peuvent représenter aussi l'illustration d'un plafond interactionnel sous lequel les actants pourraient s'installer afin de limiter leur anxiété et de sauver leur face quoiqu'il arrive. Une telle attitude est fréquente lors des interactions orales de face-à-face mais elle limite évidemment la production langagière vue la difficulté pour affirmer sa parole en tant qu'actant tout en développant la coopération avec l'autre. En parallèle, un nombre limité de mouvements d'intégration dans le jeu de rôle improvisé peut signifier une difficulté à trouver ce minimum de coopération nécessaire précisément pour développer l'activité créative langagière. Il s'agit dorénavant non seulement de continuer à observer le phénomène mais également de l'étudier en détails à travers la possible relation avec les extra - communicatifs ou encore avec les différents types de ressources et de marqueurs proposés dans les mouvements en question afin de mieux comprendre la nature de cette parole ou intention significative commune.

Enfin, la quatrième et dernière piste de recherche que nous nous proposons d'explorer pour le moment, afin d'approfondir le modèle d'analyse, a trait à la *représentation transcrite*. De fait, nous avons souligné le manque de pertinence des représentations transcrites mises en page à la manière d'un texte écrit. En conséquence, nous envisageons de réfléchir et de tenter une adaptation plus illustrative de ce qu'est une interaction orale de face-à-face non seulement dans sa chronologie et sa continuité mais aussi dans sa représentativité au niveau des canaux visuel et acoustique. Une telle exploration peut tout à fait être menée en relation avec le travail sur le terrain didactique de sorte que nous puissions en tester sa viabilité pratique dans le contexte qui nous intéresse, en l'occurrence celui de l'apprentissage guidé de l'interaction orale de face-à-face à travers une langue étrangère.

Cette dernière réflexion nous conduit directement vers la conclusion de cette partie finale de l'étude, c'est-à-dire les répercussions que nous pouvons espérer au niveau méthodologique à partir de la consolidation, l'élargissement et l'approfondissement du modèle d'analyse tel que nous venons de les présenter. En effet, comme nous avons pu le souligner à plusieurs reprises, nous ne pouvons concevoir l'étude scientifique sans

penser à ses répercussions sur le terrain didactique, d'où que chaque projection concernant la recherche et le modèle d'analyse doit nous ouvrir des perspectives quant à la méthodologie élaborée.

14.3. Des projections du modèle d'analyse aux projections méthodologiques

Les répercussions des avancées du modèle d'analyse sur la méthodologie du jeu de rôle improvisé que nous avons esquissée dans cette étude seront sans doute multiples et certaines d'entre elles ne se révéleront qu'à travers nos futures pratiques. Néanmoins, il semble intéressant d'en tracer les principales lignes et quelques cas concrets de répercussions possibles.

La première grande répercussion devrait se voir au niveau de l'outil d'évaluation que nous avons commencé à mettre en place. La consolidation du modèle d'analyse et son élargissement par la suite à d'autres publics et d'autres situations d'apprentissage sont susceptibles de nous permettre de préciser l'outil en question afin d'en faire un véritable instrument d'évaluation adapté à tous les niveaux et toutes les situations d'apprentissage que nous avons mentionnés auparavant. Un tel instrument devrait alors connaître ses propres critères d'évolution afin que chaque niveau et chaque contexte culturel et langagier puisse posséder ses propres critères. Par ailleurs, l'outil d'évaluation en question doit pouvoir répondre tant au niveau quantitatif (nombre de ressources, fréquence) qu'au niveau qualitatif (variété, types de ressources). L'élargissement des typologies pour ce qui est du canal acoustique devrait alors entraîner une meilleure évaluation des indicateurs et des indices passant par ce canal et, dans le prolongement, une amélioration conséquente en ce qui concerne l'évaluation des jeux de rôles improvisés et des productions des actants.

En parallèle, la progression envisagée au niveau de l'appréhension des relations entre marqueurs et ressources nous laisse espérer un possible développement de nouveaux critères à même de perfectionner encore plus l'outil d'évaluation en question. De même, l'élargissement projeté doit pouvoir nous permettre de créer une échelle de difficulté par rapport à l'urgence de la situation et l'éloignement des rôles susceptible

de renforcer le caractère évolutif de l'instrument d'évaluation. C'est ainsi que cet outil pourrait être une référence à même de convaincre nombre de didacticiens du bien-fondé de la méthodologie et, surtout, de son approche modalisée par rapport à celle fabriquée.

Enfin, les divers approfondissements mis en avant précédemment nous paraissent à même de favoriser le développement de notre instrument d'évaluation. En effet, le travail sur le concept d'écho en tant que trace langagière marquant l'évaluation et l'appréciation ou justification entre les actants ne peut que nous aider à perfectionner la dimension d'autoévaluation au coeur du modèle d'analyse et de sa projection méthodologique sous la forme d'un instrument d'évaluation. Par ailleurs, la meilleure compréhension du rôle de la parole ou intention significative commune d'intégration va sans doute nous permettre de gagner du temps pour ce qui est de l'évaluation même et offrir ainsi un instrument plus souple pour les didacticiens et praticiens, un tel instrument ne devant pas perdre sa qualité d'analyse afin de proposer ou suggérer les activités de remédiation et d'étayage aux actants ou que eux-mêmes arrivent à en proposer. En effet, nous ne pouvons oublier que l'amélioration de notre instrument méthodologique d'évaluation des jeux de rôles improvisés ne sera fonctionnelle que si elle permet de travailler dans le prolongement et simultanément la remédiation et l'étayage.

A cette fin, la meilleure compréhension des difficultés et des ressources montrées par les actants grâce à un outil d'évaluation chaque fois plus performant devrait faciliter notre tâche et celle de tous les didacticiens et praticiens du jeu de rôle improvisé afin de proposer les activités de remédiation et d'étayage les plus pertinentes pour chaque groupe et chaque individualité. A ce propos, l'approfondissement de l'analyse de la relation entre les ressources langagières de la continuité et les signes extra - communicatifs va dans le sens de cette amélioration cognitive des comportements et, à partir de là, de la possibilité de réfléchir sur les actions à mener. De la même façon, le travail de l'autoscopie évoqué antérieurement et la prise de conscience qu'il est susceptible de permettre au niveau des actants va aussi dans cette direction sans oublier la possibilité de travailler les représentations transcrites avec eux à travers une projection et une dynamique pédagogique similaires à celle de l'autoscopie. Enfin, la

mise en place progressive de typologies comportementales en relation directe avec le modèle d'analyse et son évolution méthodologique devrait aussi favoriser une application didactique plus pertinente et efficace bien que nous soyons conscients que chaque contexte de l'apprentissage de l'interaction orale de face-à-face à travers une langue étrangère possède des caractéristiques propres de la même manière que chaque actant développe son unicité et son originalité au sein du groupe. Pour cette raison, nous n'envisageons aucunement la mise en place d'un instrument d'évaluation fermé sur lui-même mais plutôt un outil à géométrie variable que chaque didacticien et chaque praticien pourrait adapter à ses nécessités.

Alors, une fois évalué le jeu de rôle improvisé, il reste à proposer les activités les plus efficaces pour une situation donnée, ce qui suppose une gamme étendue de recours, d'idées, de solutions plus ou moins flexibles selon les contextes en question. Nous avons suggéré quelques activités lors du chapitre 12 en relation avec des problématiques concrètes d'actants de notre corpus. Comme nous l'avons évoqué à ce moment-là, nous travaillons depuis plusieurs années au développement d'activités de ce genre à travers des programmes de formation pour enseignants et pour notre propre travail pédagogique. Aujourd'hui, nous en avons créé plus d'une soixantaine et nous espérons qu'un tel travail puisse faire l'objet d'une future publication éditoriale destinée aux professeurs de Français Langue Etrangère comme à tous ceux qui se dédient à l'apprentissage guidé de l'interaction orale de face-à-face à travers une langue étrangère.

CONCLUSION GENERALE

En choisissant d'élargir notre étude au concept de *transformation* plutôt qu'à celui de *théâtralité*, nous nous sommes ouvert à une analyse plus proche de la réalité du terrain des apprentissages en général. Le concept de *théâtralité*, bien que très intéressant pour l'étude des *jeux de rôles*, offre des pistes de réflexion et d'analyse trop limitées en raison de sa grande dépendance du cadre théâtral tel que nous le connaissons. Si, comme le suggère E. Goffman, la vie quotidienne s'inspire fortement du cadre théâtral tel qu'il est reconnu et accepté par l'immense majorité des acteurs sociaux, en revanche, certains traits caractéristiques de ce cadre et de sa mise en scène peuvent difficilement trouver une correspondance sur le terrain des apprentissages. De fait, seule une pédagogie de projet, avec montage d'une pièce à la manière des acteurs professionnels, pourrait répondre à ces caractéristiques. Or, le concept de transformation, plus proche de l'essence même de la théâtralité et en même temps plus ample quant au filtre analytique qu'il permet, nous a permis non seulement d'étudier avec plus de précision le terrain d'observation mais également de découvrir qu'il représente un cadre globalement transformé, somme d'interactions transformées où les niveaux et les choix de transformation jouent à plein leur rôles en fomentant ou pas ce que E. Goffman nomme des *engagements* et que nous avons appelés des *paroles ou intentions commune de signification*. En conséquence, le choix des types et des niveaux de transformation prend une valeur particulière et peut illustrer des choix didactiques et/ou pédagogiques.

Dans l'attente d'une observation plus détaillée du phénomène, le choix du type de transformations développé sur le terrain de l'apprentissage semble en effet déterminant, un tel choix supposant une orientation didactique et pédagogique très différente selon que nous privilégions des transformations *modalisées* ou *fabriquées*. Nous avons opté sur le terrain expérimental pour une approche modalisée, s'appuyant dès le départ sur le cadre de référence commun des apprenants du groupe observé, en l'occurrence celui de la langue et de la culture espagnoles renforcé par des éléments langagiers et culturels en provenance d'Argentine, de Cuba, des Canaries et de Galice, en relation avec les cadres de référence de quelques apprenants. C'est ainsi que, nous adaptant au moment précis de l'apprentissage du groupe, nous avons dû commencer à parler en espagnol, en y glissant quelques mots ou accentuations liés à l'ensemble des cultures représentées et interpréter progressivement une *continuité langagière et culturelle* en introduisant stratégiquement des éléments propres à la culture et la langue française qui représentait l'objectif du groupe. A la lumière des résultats décrits et de ceux qui n'ont pu être décrits et qui ont été obtenus dans de nombreuses circonstances ces dernières années, l'approche modalisée favorise grandement un apprentissage oral en interaction de face-à-face efficace et performant, où les différentes ressources de la continuité prennent leur place progressivement en favorisant le développement d'une fluidité interactionnelle et langagière.

Pour ce qui est de l'approche fabriquée, l'absence d'une observation parallèle précise nous empêche actuellement de tirer une quelconque conclusion. Il semble néanmoins qu'il s'agisse de l'approche qui ait été privilégiée, de manière plus ou moins suivie, depuis plusieurs décennies sur le terrain des apprentissages d'une langue étrangère. Les innombrables témoignages auxquels nous avons été confronté quant aux résultats obtenus à travers ce type d'approche confirmeraient le peu d'efficacité de cette dernière, même pour ce qui est des progrès linguistiques, à l'exception de certains apprenants ayant acquis un niveau de continuité leur permettant de se projeter dans la culture cible sans effort apparent, à l'image de ces grands acteurs capables d'endosser des rôles très différents d'eux-mêmes avec une grande facilité. Néanmoins, la mission des apprentissages guidés ne peut se satisfaire d'une approche réservée exclusivement à une élite. Or, il semble pourtant que nous assistons à ce phénomène depuis très

longtemps sur le terrain de l'apprentissage guidé d'une langue étrangère en général et, plus particulièrement, sur celui de l'apprentissage des interactions orales de face-à-face. La mise en place actuelle d'une grille d'évaluation, mêlant l'observation des ressources de la continuité telle que nous l'avons développée dans cette thèse et l'observation de critères linguistiques en rapport avec les connaissances étudiées par les apprenants, devrait nous permettre de montrer plus fermement la pertinence du choix réalisé grâce à un parallèle effectué entre approches modalisées et approches fabriquées, ces dernières initiant toujours le processus à partir du cadre de la langue cible et se basant donc principalement sur le savoir du guide, en l'occurrence celui du professeur, et rejetant ainsi a priori une réelle *centration sur l'apprenant*.

De cette sorte, tant la transformation modalisée que les ressources de la continuité doivent jouer un rôle central non seulement dans l'apprentissage des interactions orales de face-à-face à travers une langue étrangère mais aussi dans tout le processus d'apprentissage de cette langue. Pour ce qui est des ressources de la continuité, nous avons pu observer comment leur rôle ne se limitait pas à celui d'un palliatif afin de cacher certaines déficiences langagières mais, bien au contraire, servait comme tremplin dans le but d'une progression à la fois véritablement interactionnelle et linguistique. En effet, la ressource de la continuité, en tant qu'unité interactionnelle langagière pertinente, permet d'aller progressivement d'une compensation assimilable à la langue et la culture de référence jusqu'à un traitement au sein de la langue et la culture cibles, en passant par une compensation déjà experte au sein de la langue et la culture de référence et projetée dans la langue et la culture cibles, le tout sans jamais perdre de vue la dynamique propre aux interactions orales de face-à-face.

Car, au-delà des choix didactique et pédagogique, il ne faut jamais oublier le caractère particulier de l'interaction orale de face-à-face qui met en jeu d'un côté la triple structure de base de la communication humaine, en l'occurrence l'articulation entre le verbal, l'acoustique et le kinésique, et, de l'autre, des engagements participatif et coopératif se traduisant par des intentions significatives échangées que nous avons conceptualisées en tant que *paroles communes*. Nous avons pu observer au cours de cette étude que faire l'impasse sur l'une de ces deux caractéristiques fondamentales de

l'interaction orale de face-à-face entraînait une réduction mettant sérieusement en doute la valeur d'un apprentissage refusant de les prendre en compte. Or, nous observons que, malgré certaines initiatives dans le domaine acoustique et quelques activités traitant les signes quasi-linguistiques ou *emblèmes*, l'ensemble des méthodes se dédiant à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères font largement l'impasse sur les dimensions acoustique et kinésique. En fait, la compétence en interaction orale est souvent abordée comme une évidence, évidence d'autant plus troublante que nous constatons qu'il s'agit sans doute de la compétence la plus complexe à traiter dans le cadre d'un apprentissage guidé. Quant aux professeurs eux-mêmes, les centaines d'heures d'échanges passées auprès de centaines de professeurs en Espagne nous ont confirmé que, mises à part quelques initiatives personnelles, la plupart s'en remettent aux méthodes et aux jeux de rôles proposés par ces dernières tout en les évaluant de manière générale et principalement linguistique. En conséquence, tant l'activité elle-même que l'évaluation n'ont presque rien à voir avec de l'interaction orale de face-à-face et, de plus, la question de la progression se voit reléguer à un second plan dans la mesure où les aides et remédiations susceptibles d'être proposées ne peuvent agir complètement sur les caractéristiques propres à l'interaction puisqu'en relation uniquement avec la linguistique. Ce dernier aspect a des effets très négatifs pour ce qui est de la motivation des apprenants. Or, nous touchons là à un élément fondamental de l'apprentissage d'une langue étrangère et surtout de l'apprentissage de l'interaction orale de face-à-face à travers cette langue. Sans *intention significative* marquant un degré minimum de participation et de coopération, il n'y a pas d'interaction orale possible à travers une langue étrangère, d'où l'indispensable prise en compte de cet élément dans tout le processus de l'apprentissage. De fait, si notre étude possède ses limites objectives, elle a permis néanmoins de renforcer l'idée d'une nécessaire prise en compte de l'intention significative avant de se pencher sur toute création de sens. Il est vrai que, d'un côté nous ne pouvions réaliser une analyse quantitative, et que, de l'autre, les outils d'évaluation concrets que nous sommes susceptibles de proposer aux enseignants mettent plus l'accent sur les aspects langagiers comme les ressources de la continuité que sur ceux de la *parole commune*. Toutefois, en montrant l'articulation possible

entre les mouvements de la parole commune et le développement des ressources de la continuité, nous avons ouvert une piste qui devrait nous conduire vers la consolidation d'instruments d'évaluation à même de jauger avec précision la compétence en interaction orale de face-à-face à travers une langue étrangère. En mettant en avant le rôle des signes extra - communicatifs pour la meilleure compréhension des difficultés des actants de même qu'en fomentant dans le futur l'observation de certains *mouvements* au début de l'interaction comme au début de certaines phases de l'échange et en favorisant un relevé pratique des marqueurs accompagnant les ressources de la continuité, nous devrions prochainement faire encore un pas en avant vers la construction de ces outils d'évaluation indispensables. En conséquence, la tâche de tous les acteurs de l'apprentissage guidé de l'interaction orale de face-à-face à travers une langue étrangère devrait être facilitée et les instruments suggérés à même de les aider afin d'éviter la régression vers le *tout linguistique* ou la fuite en avant vers le *mythe de l'immersion* qui n'ont jamais fonctionné sans qu'auparavant l'apprenant ait reconnu le caractère transformé de l'interaction orale, ait assumé la dimension commune de la parole dans le face-à-face et se soit engagé dans un processus de continuité des ressources à travers la langue étrangère.

BIBLIOGRAPHIE

ALLWRIGHT D., BAILEY K., 1998, *Observation in the Language Classroom*, London and New York, Longman.

ALLWRIGHT D., BAILEY K., 1991, *Focus on the Language Classroom*, Cambridge University Press, New York.

ANCELIN – SCHÜTZENBERGER A., 1981, *Le jeu de rôle*, Paris, ESF/EME, 85 p.

ANCELIN – SCHÜTZENBERGER A., 1978, “Contribution à l’étude de la communication non – verbale”, Paris, (éd) Librairie Champion et Université de Lille III, Publication des Thèses.

ANDRÉ LAROCHEBOUVY D., 1984, *La conversation quotidienne*, Didier, Paris, 196 p.

ARGYLE & DEAN, 1965, “Eye – Contact, Distance and Affiliation” in *Sociometry* 28.

ARMANGAUD F., 1985, *La pragmatique*, Que sais-je ? n° 2230, PUF, 125 p.

ARNDT H., JANNEY R. W., 1991, “Verbal, Prosodic and Kinesic Emotive Contrasts in Speech” in *Journal of Pragmatics*.

AUSTIN J., 1971, “Le langage de la perception”, A. Collin, chap. 7, pp. 85-110.

BABLET D., 1973, “Rencontre avec Peter Brook” in *TRAVAIL THEATRICAL* 10, p. 26

BAETENS BEARDSMORE H., 1986, *Bilingualism : Basic Principles*, Multilingual Matters 1, Clevedon, Great Britain, 205 p.

BANGE P., (éd), 1987, *L'analyse des interactions verbales, la dame de Caluire : une consultation*, Peter Lang, Berne/Francfort, New York/Paris, 154 p.

BANU G., BROOK P., 1991 – 2001, “De Timon d’Athènes à Hamlet”, Flammarion, Paris, 337 p.

BARTHELEMY – RUIZ C., 1993, *Le jeu et les supports ludiques en formation d’adultes*, Les Editions d’Organisation, Paris, 146 p.

BATESON G., RUESCH J., 1988, “Communication et société”, Paris, Seuil.

BEACCO JC., 1980, “Compétence de communication : des objectifs d’enseignement aux pratiques de classe” dans *LE FRANÇAIS DANS LE MONDE* 153, Hachette – Larousse, Paris, pp. 35-40.

BEAUDOIN M., 1999, “Enseignement de l’oral et anxiété langagière” dans Recherches et Applications du FRANÇAIS DANS LE MONDE (janvier), *Apprendre les langues étrangères autrement*, pp. 95-99.

BERARD E., 1991, *L’approche communicative, Théories et pratiques*, Clé International, Collection Didactique des langues étrangères, Paris, 121 p.

BERGSON H., 1995 (1^{ère} éd. 1940), *Le rire. Essai sur la signification du comique*, Quadrige, PUF, Paris, 157 p.

BERTRAND Y., 1974, “Simulation et enseignement des langues”, dans PRAXIS 2, pp. 181-189.

BERTRAND Y., 1978, “Quelques problèmes psychologiques du jeu de rôle” dans RECHERCHES ET ECHANGES, pp. 1-9.

BESNIER N., 1994, “Involvement in Linguistics Practice : An Ethnographic Appraisal” in JOURNAL OF PRAGMATICS 22, n° special, *Involvement in Language*, pp. 279-299.

BESSE H., 1980, “Enseigner la compétence de communication” dans LE FRANÇAIS DANS LE MONDE 153, Hachette – Larousse, Paris, pp. 41-47.

BESSE H., 1980, “Le discours métalinguistique dans la classe” dans ENCRAGES, numéro spécial, Université Paris VIII- St Denis, pp. 102-108.

BIRDWHISTELL R. L., 1952, “Introduction to Kinesics”, University of Louisville Press.

BLANC H., LE DOUARON M., VERONIQUE D., (éds), 1986, *S'approprier une langue étrangère – Acquisition d'une langue étrangère : Perspectives et recherches*, Actes du VI Colloque International, Aix-en-Provence, 16-28 juin 1986, Didier Erudition, Paris.

BLANCHET P., 1995, *La pragmatique, d'Austin à Goffman*, Bertrand Lacoste, Paris, 127 p.

BLONDEL E., 1996, "La reformulation paraphrastique : une activité discursive privilégiée en classe de langue" dans LES CAHIERS DU CEDISCOR 4, Presses de la Sorbonne Nouvelle, Paris, pp. 48-59.

BOAL A., 1977, *Théâtre de l'opprimé*, Maspéro, Paris.

BOAL A., 1978, *Jeux pour acteurs et non acteurs*, Maspéro, Paris.

BOAL A., 1980, *C'est magique*, Hachette, Paris.

BOLTON S., 1987, *Evaluation de la compétence communicative*, Collection LAL, Hatier – Crédif, 143 p.

BOTELLA CHAVES H., 1997, "Du bon usage de la créativité en classe" dans LE FRANÇAIS DANS LE MONDE 289, pp. 34-37.

BOUCHARD R., 1984, "De l'analyse conversationnelle à l'évaluation de l'oral en classe" dans LE FRANÇAIS DANS LE MONDE 186, pp. 33-39.

BOUCHARD R., 1995, "De l'enseignement de l'oral à l'entraînement aux pratiques discursives" dans LIDIL 12, Université Stendhal de Grenoble, pp. 97-118.

BOURGUIGNON J., DABENE L., 1983, “Le métalangage : un point de rencontre obligé entre enseignants de langue maternelle et de langue étrangère” dans *LE FRANÇAIS DANS LE MONDE* 177, pp. 45-49.

BRECHT B., 1999, “L’art du comédien”, nouvelle édition, trad. de J. Tailleur et G. Delfel, L’Arche.

BROOK P., 1973, *Article pour le New York Times*, 5 nov. 1973 (manuscrit).

BROWN P., LEVINSON S., 1987, *Politeness. Some universals in Language use*, Cambridge, Cambridge University Press.

BRUNER J., 1983, *Le développement de l’enfant : savoir faire, savoir dire*, PUF, Paris, 127 p.

BRUNER J. 1987, *Comment les enfants apprennent à parler*, Editions Retz, Paris.

BUI O. H., 1994, *Silences, interruptions et inachèvements dans les interactions verbales. Une application au texte théâtral*, Thèse de Doctorat de Sciences du langage, Université de Rouen, Rouen.

BYRAM M., ZARATE G., NEUNER G., 1997, *La compétence socioculturelle dans l’apprentissage et l’enseignement des langues*, Editions du Conseil de l’Europe.

CAHIERS DE LINGUISTIQUE FRANÇAISE 16, 1995, *Les différents plans d’organisation du dialogue et leurs interrelations*, Université de Genève, CH – 1211, Genève 4, 265 p.

CALBRIS G., PORCHER J. L., 1989, “Geste et communication”, Hatier – Crédif, Paris.

CANALE M., SWAIN M., 1980, "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing", *Applied Linguistics*, Vol. 1, 21, pp. 1-47.

CAPELLE G., 1990 (fév-mars), "Espaces : le nouveau défi de Guy Capelle" dans *LE FRANÇAIS DANS LE MONDE* 231, pp. 55-57.

CARE J-M., 1976, "Jeux de rôles" dans *LE FRANÇAIS DANS LE MONDE* 123, pp. 34-35.

CARE J-M., 1983, "Jeux de rôles : jeux drôles ou drôles de jeux" dans *LE FRANÇAIS DANS LE MONDE* 176, pp. 38-42.

CARE J-M., 1983 (avril), "Des matrices pour des jeux de rôles" dans *LE FRANÇAIS DANS LE MONDE* 176, pp. 75-78.

CARE J-M., 1985, "La créativité dans la classe de langue" dans *MODERN LANGUAGE IN SCOTLAND*, 27-1, pp. 112-117.

CARE J-M., 1989, "Approche communicative : un second souffle ?" dans *LE FRANÇAIS DANS LE MONDE* 226, pp. 154-161.

CARE J-M., 1992 (oct), "Simulations globales", *LE FRANÇAIS DANS LE MONDE* 252, pp. 48-56.

CARE J-M., 1999 (janvier), "Simulations globales et productions romanesques" dans le n° spécial *Recherches et Applications du FRANÇAIS DANS LE MONDE*, *Apprendre les langues étrangères autrement*, pp. 154-161.

CARE J-M., 1999 (juillet-août), "Bienfaits de l'improvisation" dans *LE FRANÇAIS DANS LE MONDE* 305, pp. 21-22.

CARE J-M., DEBYSER F., 1978, *Jeu, langage et créativité, les jeux dans la classe de français*, Collection Le Français dans le Monde – BELC, Paris, Hachette, 170 p.

CARE J-M., DEBYSER F., 1982, rééd. 1995, *Simulations globales*, CIEP, Paris, 200p.

CARE J-M., RICHARD C., oct. 1986, “Jouer, improviser”, dans *LE FRANÇAIS DANS LE MONDE* 204, Hachette, Larousse, Paris, pp. 52-57.

CARE J-M., TALARICO K., 1995, *Jeux et techniques d’expression pour la classe de conversation*, CIEP, Sèvres, 227 p.

CAMILLERI C., COHEN – EMERIQUE M., 1989, *Chocs de cultures : Concepts et enjeux pratiques de l’interculturel*, L’Harmattan, Paris, 398 p.

CARTON F., 1985, “Discours interactif : Repères pour des observations à fins didactiques” dans *LANGUE FRANÇAISE* 68, Larousse, pp. 85- 99.

CAUSA M., 1996, “Les malentendus communicatifs dans les conversations exolingues” dans *FRENCH LANGUAGE STUDIES* vol 6-1, Cambridge University Press, pp. 23-44.

CAUSA M., 1996, “Le rôle de l’alternance codique en classe de langue” dans *LE FRANÇAIS DANS LE MONDE / Recherches et Applications*, n° spécial, Hachette, Paris, pp. 85-93.

CICUREL F., 1984 (fév-mars), “La conquête du sens ou la nature métalinguistique de la communication en classe de langue” dans *LE FRANÇAIS DANS LE MONDE* 183, Hachette - Larousse, Paris, pp. 40-46.

CICUREL F., 1987, "Approche communicative et types de discours produits dans une situation institutionnelle d'apprentissage" dans *The Advanced Language Learner*, AFLS / SUFLRA / CILT, pp. 105-121.

CICUREL F., 1988, "Fiction et mise en scène dans un cours de langue" dans *LINGUA ET NUOVA DIDACTICA (LEND)*, année XVII n°1 (avril), pp. 18-31.

CICUREL F., 1989, "Echanges en classe ; le rituel et l'imprévu" dans *REFLET* 30, pp. 18-27.

CICUREL F., 1991, "L'identité discursive d'un apprenant en langue", dans **RUSSIER C.**, **STIFFERL V.**, **VERONIQUE D.**, (éds), 1991, *Interactions en langue étrangère*, Publications de l'Université de Provence, pp. 259-269.

CICUREL F., 1996, "L'instabilité énonciative en classe de langue : du statut didactique au statut fictionnel des discours" dans les *CARNETS DU CEDISCOR* 4, Presses de la Sorbonne Nouvelle, Paris, pp. 77-92.

CLINQUART A.M., 1995, *La reformulation dans des situations interactives contrastées*, Thèse de doctorat en Sciences du Langage, Université de Rouen, URA CNRS 1164 SUDLA, 564 p.

COLETTA J.M., 1991, "La conversation exolingue : quels objets ? quelles spécificités ? quelles compétences en jeu ?" dans **RUSSIER C.**, **STOFFERL V.**, **VERONIQUE D.**, (éds), 1991, *Interactions en langue étrangère*, Publications de l'Université de Provence, pp. 95-105.

COLETTA J.M., déc. 1998, "Catégorisation fonctionnelle des kinèmes. Etude autour d'un outil d'analyse", Communication au Colloque Ora'ge, Besançon.

CONDON W. S., OGSTON W. D., 1966, "Sound film Analysis of Normal and Pathological Behavior Patterns", *Journal of Mental and Nervous Diseases* 143.

COSNIER J., 1977, "Communication non verbale et langage", *Psychologie médicale*, n° 9-11.

COSNIER J., DAHAN G., 1977, "Sémiologie des quasi – linguistiques français", *Psychologie médicale*, 9-11.

COSNIER J., 1982, *Communication et langages gestuels*, in COSNIER, BERRENDONNER, ORECCHIONI, "Les voies du langage : communications verbales, gestuelles et animales", Dunod, Paris, pp. 255-304.

COSNIER J., BROSSARD A., (dir), 1984, *La communication non verbale*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel-Paris.

COSNIER J., KERBRAT -ORECCHIONI C., (éds), 1987, *Décrire la conversation*, P.U.L., Lyon, 392 p.

COSNIER J., GELAS N., KERBRAT –ORECCHIONI C., (éds), 1988, *Echanges sur la conversation*, Editions du CNRS, Paris, 391 p.

COSNIER J., BRUNEL, 1997, "De l'interactionnel à l'intersubjectivité" in MARCARINO A. (éd), *Analisi delle conversazione e prospettive di ricerca*, in *Etnometodologia*, Urbino, Quattro Venti.

COSNIER J. et al., 2000, "Non – verbal, communication, organisation", *Actes du Colloque du GREC/O*, Bordeaux.

COSTE D., 1984, “Les discours naturels de la classe” dans *LA FRANÇAIS DANS LE MONDE* 183, Hachette, Larousse, Paris, pp. 6-25.

COSTE D., 1986, “Auto – interruptions et reprises” dans *DRLAV* 34, *Revue de linguistique*, Université de Paris VIII, Paris, pp. 127-139.

COSTE D., 1991, “Le fictionnel ordinaire des discours d’apprenants” dans *RUSSIER, STOFFERL, VERONIQUE* (éds), Publication de l’Université d’Aix-en-Provence, Aix-en-Provence, pp. 245-248.

COULON A., 1993, *L’ethnométhodologie*, Que sais-je ? 2393, PUF, Paris, 123 p.

DABENE L., CICUREL F., LAUGA – HAMID MC., FOERSTER C., 1990, *Variations et rituels en classe de langue*, LAL, Hatier -Crédif, Paris, 95 p.

DABENE L., 1987, “Langue maternelle, langue étrangère : quelques réflexions” dans *LES LANGUES MODERNES* 1 : 87, *APLV*, Paris, pp. 91-95.

DEBYSER F., “Simulation et réalité dans l’enseignement des langues vivantes” dans *LE FRANÇAIS DANS LE MONDE* 104 (avril -mai 1974), pp. 6-10 et 106, (juillet –août 1974), pp. 16-19.

DEBYSER F., “Dramatisation, simulation, jeux de rôles : changer d’estrade”, dans *LE FRANÇAIS DANS LE MONDE* 123, pp. 24-27.

DEBYSER F., 1985, “De l’imparfait du subjonctif aux méthodes communicatives” dans *LE FRANÇAIS DANS LE MONDE* 196, Hachette, Paris, pp. 28-31.

DE CARLO M., 1998, *L’interculturel*, Didactique des langues étrangères, Clé International, 121 p.

DEFAYS JM., 1996, *Le comique*, (“mémo”), Seuil, Paris, 94 p.

DELAMOTTE – LEGRAND R., 1988, “La place des pratiques métalangagières dans l’interaction”, Colloque L’interaction, BUSCILA, Rouen.

DELAMOTTE – LEGRAND R., 1989, “Pratiques méta et interactions verbales en classe : réflexions pour une approche sociolinguistique” dans CAHIERS DE LINGUISTIQUE SOCIALE 14, PUR, Rouen.

DELAMOTTE – LEGRAND R., FRANÇOIS F., PORCHER L., 1997, “Langage, Ethique, Education – *Perspectives croisées*”, Publications de l’Université de Rouen, n° 231.

DELAMOTTE – LEGRAND R., 1997, “*Une rencontre à bâtir : didactique des langues et des cultures et langue des signes*”, LIDIL n° 5, pp.84-99.

DELAMOTTE – LEGRAND R., 1999, *Les pairs sont-ils des mêmes ou des autres ?* dans “L’autre en discours”, (éd) BRES J., DELAMOTTE – LEGRAND R., MADRAY – LESIGNE F., SIBLOT P., Coll. Dyalang (Rouen) et Praxiling (Montpellier), CNRS, Montpellier, pp. 261-285.

DELAMOTTE – LEGRAND R., NONNON E., “*L’évaluation de l’oral*”, Repères: recherches en didactique du français langue maternelle, n° 31, pp. 141-189.

DE RAYMOND JF., 1980, “L’improvisation”, Librairie philosophique, J. Vrin, 231 p.

DE PIETRO JF., 1988, “Conversations exolingues : Une approche linguistique des interactions interculturelles”, in Cosnier J., Gelas N., Kerbrat – Orecchioni (éds), *Echanges sur la conversation*, Editions du CNRS, Paris, pp. 251-267.

DESCAMPS M-A., 1989, rééd. 1993, “Le langage du corps et la communication corporelle”, PUF, Paris, 242 p.

DI PIETRO R.J., 1987, “Strategic Interaction, Learning Language Through Scenarios”, Cambridge University Press.

DUCROT O., 1972, *Dire et ne pas dire, Principes de sémantique linguistique*, Hermann, Paris, 312 p.

DUCROT O., 1980, *Les mots du discours*, Editions de Minuit, Paris, 241 p.

DUCROT O., 1989, *Le dire et le dit*, Editions de Minuit, Paris, 237 p.

DUFEU B., 1983 (fév-mars), “La psychodramaturgie linguistique ou l’apprentissage de la langue par le vécu », dans LE FRANÇAIS DANS LE MONDE 175, pp. 36-45.

DUFEU B., 1983, “Le jeu de rôle : Repères pour une pratique” dans LE FRANÇAIS DANS LE MONDE 176, pp.43-44.

DUFEU B., 1983, “Techniques de jeu de rôle” dans LE FRANÇAIS DANS LE MONDE 176, pp. 69-74.

DUFEU B., 1986, “Rythme et expression (1)” dans LE FRANÇAIS DANS LE MONDE 205, pp. 62-70.

DUFEU B., 1987, “Rythme et expression (2)”, dans LE FRANÇAIS DANS LE MONDE 208, pp. 12-13.

DUFEU B., 1996, *Les approches non conventionnelles des langues étrangères*, Hachette, Paris.

DUFEU B., 1999, (janvier), “Les hypothèses fondamentales de la psychodramaturgie linguistique” dans *Recherches et Applications du FRANÇAIS DANS LE MONDE, Apprendre les langues étrangères autrement*, pp. 112-124.

DUMAZ M., 1989, “Tous en scène !” dans *LE FRANÇAIS DANS LE MONDE* 228, pp. 66-70.

DUNCAN & FISKE, 1977, “Face – to - face interaction Research”, Hillsdale.

ECKMAN P., FRIESEN W. V., 1969, “The Repertoire of Non verbal Behaviour : Categories, Origins, Usage and Coding”, *Semiotica*, I.

ETUDES DE LINGUISTIQUE APPLIQUEE n° 44, 1981, *L'analyse de conversations authentiques*, Didier Erudition, Paris.

ETUDES DE LINGUISTIQUE APPLIQUEE n° 80, 1990, *L'évaluation*, Didier Erudition, Paris.

FAERCH C., KASPER G., 1986, “Strategic Competence in Foreign Language Teaching” dans *KASPER G (éd)*.

FELDHENDLER D., 1983, “Expression dramaturgique” dans *LE FRANÇAIS DANS LE MONDE* 176, pp. 45-51.

FELDHENDLER D., 1988, “Le théâtre journal vivant” dans *LE FRANÇAIS DANS LE MONDE* 220, pp. 56-61.

FELDHENDLER D., 1990, “Dramaturgie et interculturel” dans *LE FRANÇAIS DANS LE MONDE* 234, pp. 50-60.

FELDHENDLER D., 1995 (juillet), “Développer la compétence relationnelle dans la situation d’apprentissage d’une langue” dans LE FRANÇAIS DANS LE MONDE, Recherches et Applications : *La didactique au quotidien*, pp. 208-215.

FELDHENDLER D., 1999, (janvier), “La dramaturgie relationnelle” dans LE FRANÇAIS DANS LE MONDE, Recherches et Applications : *Apprendre les langues étrangères autrement*, pp. 125-133.

FRANÇOIS F., (éd), 1990, *La communication inégale. Heurs et malheurs de l’interaction verbale*, Neuchâtel -Paris, Delachaux & Niestlé, 276 p.

FOERSTER C., 1984, “Le rire : aspect non verbal dans l’interaction” dans LE FRANÇAIS DANS LE MONDE 183, Hachette – Larousse, Paris, pp. 33-39.

FOERSTER C., 1985, “Les échanges non verbaux en situation pédagogique : l’analyse du regard” dans ETUDES DE LINGUISTIQUE APPLIQUEE, 58, Didier Erudition, Paris.

FONTANEY L., 1987, “L’intonation et la régulation de l’interaction” dans COSNIER J., KERBRAT – ORECCHIONI C., (éd), P. U. L., Lyon, pp. 225-266.

FUCHS C., 1982, *La paraphrase*, Paris, PUF, 184 p.

GALISSON R., 1980, *D’hier à aujourd’hui, la didactique des langues étrangères*, Clé International, Paris, 159 p.

GALISSON R., 1980, *Lignes de force du renouveau actuel en didactique des langues étrangères. Remembrement de la pensée méthodologique*, Clé International, Paris.

GALISSON R., COSTE., 1976, Dictionnaire de didactique des langues, Hachette, Paris, 612 p.

GARCIA C., 1985, “Dialoguer en classe, c’est aussi métacommuniquer” dans *LE FRANÇAIS AUJOURD’HUI* 71, Dialoguer, de la conversation au texte, A.F.E.F., Paris, pp. 20-28.

GARDIN B., 1987, “Les enjeux sociaux des reformulations” dans *ETUDES DE LINGUISTIQUE APPLIQUEE* 68, Didier Erudition, Paris, pp. 95-110.

GARDIN B., et al, 1989, *L’interaction*, Paris, Association des Sciences du Langage, BUSCILA, 264 p.

GARDIN B., MARCELLESI JB., 1974, *Introduction à la sociolinguistique : la linguistique sociale*, Larousse, Paris, 263 p.

GARFINKEL H., 1967, “*Studies in Ethnomethodology*”, Englewood Cliffs, N.J., Prentice hall.

GAULMYN (DE) M.M., 1987, “Reformulation et planification métadiscursives” dans COSNIER J. , KERBRAT – ORECCHIONI C., 1987, P. U. L., Lyon, pp. 169-198.

GERARD NAEF J., (éd), 1987, *Savoir parler, savoir dire, savoir communiquer*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, Paris.

GERMAIN C., 1993, *Evolution de l’enseignement des langues : 5000 ans d’histoires*, Clé International, Paris, 351 p.

GIVENS D., 1978, “Self – Touch and Homonculus, Non verbal Dictionary”, Center for Non Verbal studies.

GLOBOKAR V., 1971, “Réagir”, *Musique en jeu*, n° 3.

GLOBOKAR V., 1972, "Ils improvisent ... Improvisez ... Improvisons", Musique en jeu n° 6.

GOFFMAN E., 1961, *Encounters : Two studies in the sociology of Interaction*, Bobbs – Merrill, Indianapolis, New York.

GOFFMAN E., 1967, "Interaction ritual : essays in face-to-face behaviour", Chicago, Aldine Publishing.

GOFFMAN E., 1973, La mise en scène de la vie quotidienne (2 vol)

- 1. *La présentation de soi*, Editions de minuit, Paris.
- 2. *Les relations en public*, Editions de Minuit, Paris.

GOFFMAN E., 1974, *Les rites d'interaction*, Editions de Minuit, Paris, 121 pages.

GOFFMAN E., 1981, *Façons de parler*, Editions de Minuit, Paris, 284 pages.

GOFFMAN E., 1981, "Engagement" dans Winkin Y (éd), *La nouvelle communication*, Seuil, Paris.

GOFFMAN E., 1988, "Les moments et leurs hommes", textes recueillis et présentés par WINKIN Y., Paris, Seuil, Ed. de Minuit.

GOFFMAN E., 1991, *Les cadres de l'expérience*, Editions de Minuit, Paris, 573 pages (traduction de *Frame Analysis*, 1974, Harper & Row, New York.

GOLDBERG G. N., KIESLER C. A., COLLINS B. E., 1969, "Visual Behaviour and Face to Face Distance during Interaction" in *Sociometry* 32.

GOODWIN C., 1981, "Conversational organisation", London, Academic Press.

GRANDCOLAS B., 1980, “La communication dans la classe de langue”, dans *LE FRANÇAIS DANS LE MONDE* 153, Hachette – Larousse, Paris, pp. 53-57.

GRICE H.P., 1969, “Utterer’s Meaning and Intentions” in *Philosophical Review*, LXX – VIII .

GRICE H.P., 1979, “Logique et conversation” dans *COMMUNICATIONS* 30, Seuil, Paris, pp. 57-72.

GÜLICH E., 1986, “L’organisation conversationnelle des énoncés inachevés et de leur achèvement interactif en situation de contact” dans *Paroles inachevées*, dans *DRLAV* 34-35, pp. 161-182.

GÜLICH E., KOTSCHI T., 1983, “Les marqueurs de reformulation paraphrastique” dans *CAHIERS DE LINGUISTIQUE FRANÇAISE* 5, Université de Genève, pp. 305-351.

GÜLICH E., KOTSCHI T., 1987, “Les actes de la reformulation dans la consultation” dans BANGE (éd), *La dame de Caluire, une consultation*, Peter Lang, Berne/Francfort, New York/Paris, pp. 15-81.

GÜLICH E., KOTSCHI T., 1995, “Discourse Production in Oral Communication” in QUASTHOFF U. M., *Aspects of Oral Communication*, Berlin, New York, Walter de Gruyter, pp. 30-66.

GUMPERZ JJ., 1989, *Engager la conversation : Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*, Editions de Minuit, Paris, 177 p.

GUMPERZ JJ., 1989, *Sociolinguistique interactionnelle, une approche interprétative*, Université de la Réunion URA 1041 du CNRS, l’Harmattan, Paris, 243 p.

HALL E.T., 1971, (tr. fr. 1978), *La dimension cachée*, Seuil, Paris, 245 p.

HALL E.T., 1984, *Le langage silencieux*, Seuil, Paris, 235 p.

HAMERS JF., BLANC M., 1983, *Bilinguisme et bilinguisme*, Coll. Psychologie et Sciences Humaines, Mardaga, Bruxelles, 498 p.

HARE A. P., 1982, "Creativity in small groups", BEVERLEY HILLS, Sage Publications.

HOLEC H., 1976, "Jeux de rôles et simulations dans l'apprentissage de la compétence de communication", Institut Goethe, British Council, pp. 55-58.

HOLEC H., 1981, "Autonomie dans l'apprentissage et apprentissage de l'autonomie" dans ETUDES DE LINGUISTIQUE APPLIQUEE 41, Didier Erudition, Paris, pp. 23 -44.

HORWITZ E. K., HORWITZ M. B., COPE J., 1986, "Foreign Language Classrooms Anxiety" in The Modern Language Journal, 7, ii .

HUDELOT C., 1993, "Etayage, débrayage et cafouillages dans un dialogue adulte – enfant" dans CAHIERS DE LINGUISTIQUE SOCIALE 23, URA 1164, Université de Rouen, SUDLA, pp. 51-83.

HUSSERL E., 1928, "Leçons. Suppléments I", Halle Niemeyer (éd).

HUSSERL E., 1929, "Formale und transzendente Logik", Niemeyer Verlag, Halle (Saale), trad. MERLEAU – PONTY M..

HUSSERL E., 1950, "Idées directrices pour une phénoménologie", rééd. 1913, Bibliothèque des idées, 567 p.

HYMES D., 1984, *Vers la compétence de communication*, Hatier, LAL Paris, 219 p.

INTERCULTURES 12, Janvier 1991, Préjugés et stéréotypes 1.

INTERCULTURES 14, Juillet 1991, Préjugés et stéréotypes 2.

JAMES W., 1950, "Principles of psychology", vol. 2, New York, Dover Publications, chap. 21.

JONES K., 1982, *Simulations in Language Teaching*, Cambridge University Press

JULIEN P., 1988, *Activités ludiques*, Clé International, Paris, 96 p.

KATRIEL T., DASCAL M., 1989, "Speaker's Commitment and Involvement in Discourse" in Y. Tobin (ed), *From Sign to Text, A Semiotic View of Communication*, Amsterdam, John Benjamins, pp. 275-295.

KENDON A., 1972, "Some Relation between Body Motion and Speech : An Analysis of an Example." in Siegman A. W., Pope B. (eds), *Studies in Dyadic Communication*, 177-210, Oxford – Pergamon.

KENDON A., 1980, "Features of the Structural Analysis of Human Communication Behavior", in von Raffler – Engel W. (eds), *Aspects of Non verbal Communication*, 29-43, Lisse : Swets and Zeitlinger.

KERBRAT – ORECCHIONI C., 1984, "Pour une approche pragmatique du dialogue théâtral" dans *PRATIQUES* 41, pp. 46-62.

KERBRAT – ORECCHIONI C., 1987, "La mise en place" in Cosnier et al., 1987, *Décrire la conversation*, P. U. L., Lyon, pp. 319-352.

KERBRAT – ORECCHIONI C., 1988, “La notion de place interactionnelle” in Cosnier et al., 1988, *Echanges sur la conversation*, Editions du CNRS, Paris, pp. 185-197.

KERBRAT – ORECCHIONI C., 1990, *Les interactions verbales*, A. Colin,

- tome 1, Paris, 315 p.
- tome 2, Paris, 368 p.
- tome 3, Paris, 347 p.

KERBRAT – ORECCHIONI C., PLANTIN CH., 1995, *Le trilogue*, PUL, Lyon, 329p.

KOESTLER A., 1965, “Le cri d’Archimède. L’Art de la découverte et la découverte de l’Art”, Paris, Calman – Lévy.

KOTSCHIT., 1996, “Formulierungspraxis als Mittel der Gesprächsaufrechterhaltung”, in Text-und. Gesprächslinguistik. Linguistics of Text and Conversation. Walter de Gruyter, Berlin – New York, 2001, pp. 1340-1348.

KRAMSCH C., 1991, *Interaction et discours dans la classe de langue*, LAL, Hatier – Crédif, 182 p.

LADMIRAL JR., LIPIANSKY EM., 1989, *La communication interculturelle*, Armand Colin, Paris, 318 p.

LARTHOMAS P., 1980, *Le langage dramatique, sa nature, ses procédés*, PUF, Paris (première éd. A. Colin, 1972).

LE FRANÇAIS AUJOURD’HUI, 113 (mars 1996), *Interactions : dialoguer, communiquer*, Bordas, Paris, 126 p.

LE FRANÇAIS DANS LE MONDE, 183 (fév-mars 1984), *L'interaction et la communication*, Hachette –Larousse, Paris, 73 p.

LE FRANÇAIS DANS LE MONDE, 1996 (juillet), *Le discours : enjeux et perspectives*, Recherches et Applications, 192 p.

LE FRANÇAIS DANS LE MONDE, 1999 (janvier), *Apprendre les langues étrangères autrement*, Recherches et Applications, 191 p.

LE FRANÇAIS DANS LE MONDE, 305 (juillet –août 1999), “Le théâtre à l’école” (dossier), pp. 55-64.

LEGARRETA D., 1977, “Language choice in Bilingual Classrooms” in TESOL Quartely 11-1, pp. 9-16.

LIDIL 12, 1995 (sept), *L'interaction en question*, Université Stendhal de Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 163 p.

LITTLEWOOD W., 1975, “Role, performance and Language Teaching” in IRAL, XIII/3, Heidelberg.

LIVINGSTON C., 1983, *Role play in Language Learning*, Longman, Essex, Harlow.

LUSSIER D., 1992, *Evaluer les apprentissages dans une approche communicative*, Hachette Français Langue Etrangère, Paris, 126 p.

MAC NEIL D., 1992, “Hand and Mind. What gestures reveal about thought”, The University of Chicago Press, Chicago.

MAINGUENAU D., 1996, *Les termes clés de l'analyse du discours*, Seuil ("Mémo"), Paris, 93 p.

MALEY A., DUFF A., 1978, *Drama Techniques in Language Learning. A resource Book of Communication Activities For Language Teachers*, Cambridge University Press.

MALINOVSKY B., 1944, "*Une théorie scientifique de la culture et autres essais*", trad. française, 1968, Paris, F. Maspero, 182 pages, Collection "Les textes à l'appui".

MAUSS M., 1973, "*Sociologie et anthropologie*", Paris, P.U.F.

MEHRABIAN A., DIAMOND S. G., 1971, "Verbal and Non – verbal Interaction of Strangers in a Waiting" in *Journal of Experiment, Research in Personality*, 5.

MERLEAU – PONTY M., 1945, "*Phénoménologie de la perception*", Bibliothèque des idées, Gallimard, 531 p.

MERLEAU – PONTY M., 1960, "*Signes*", Gallimard, Folio Essais, 562 p.

MERLEAU – PONTY M., 1969, "*La prose du monde*", Tel Gallimard, 211 p.

MITTNER M., 1987, "Répétitions et reformulations chez un apprenant : aspects métalinguistiques et métadiscursifs" dans *ENCRAGES* 18/19, pp. 135-151.

MOESCHLER J., 1985, *Argumentation et conversation. Eléments pour une analyse pragmatique du discours*, LAL, Hatier – Crédif, Paris, 199 p.

MOIRAND S., 1982, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Collection Recherches et Applications, Hachette, Paris, 188 p.

MOIRAND S., 1985, “Approches diverses de la conversation dans une classe de langue” dans ACTES DES VIII^e JOURNEES PEDAGOGIQUES, Université autonome de Barcelone.

MOIRAND S., 1992, “La présence de l’autre comme manifestation discursive d’une intention de didacticité” dans CAHIERS DE L’INSTITUT DES LANGUES ET DES SCIENCES DU LANGAGE, Université de Lausanne.

MORENO J. L., 1955, “Theory of Spontaneity – Creativity” in *Sociometry*, Vol. 18, pp. 105-118.

MORENO J. L., 1965, *Psychothérapie de groupe et psychodrame*, Quadrige, PUF, Paris, 386 p.

MORENO J. L., 1984, *Le théâtre de la spontanéité*, Epi, Paris, 172 p.

MUCCHIELI A., 1995, *Les jeux de rôles*, Que sais-je ? 2098, PUF, Paris, 124 p.

MUCCHIELI R., 1991, *Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes*, ESF, Paris.

NORRICK NR., 1994, “Involvement and Joking in Conversation” in Journal of Pragmatics 22, n° special, *Involvement in Language*, pp. 409-431.

NUCHEZE (de) V., 1995, “La communication en contextes pluriculturels” dans LIDILEM, Université Stendhal / Grenoble III.

NUCHEZE (de) V., 1996, “Intercompréhension et stéréotype” dans LIDILEM, Université Stendhal / Grenoble III, pp. 1-9.

NUCHEZE (de) V., 1998, *Sous les discours, l’interaction*, L’Harmattan, Paris, 143 p.

PAGE C., 1995, *L'engagement dans le jeu en Jeu Dramatique : une base pour le jeu théâtral*, Thèse en Sciences Théâtrales, bibl. G. Baty, Paris III.

PAGE C., 1997, *Eduquer par le jeu dramatique*, Collection Pratiques et enjeux pédagogiques, ESF, 124 p.

PENDANX M., 1998, *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, Hachette, Paris, 192 p.

PETITJEAN A., 1982, "La conversation au théâtre" dans *Pratiques* 41, pp. 6-87.

PIERRA G., 2001, "Une esthétique théâtrale en langue étrangère", L'Harmattan, 237 p.

PIRANDELLO L., 1995, *Six personnages en quête d'auteur*, Le livre de poche n°13886, Paris, 153 p.

PLANTIN CH., 1996, *L'argumentation*, Seuil ("Mémo"), Paris, 93 p.

PORCHER L., 1990, "L'évaluation des apprentissages en langue étrangère" dans *ETUDES DE LINGUISTIQUE APPLIQUEE* 80, oct-déc 90, pp. 5-39.

PORCHER L., 1992, (août-sept), "Formation, profession, légitimation. Des formations en français langue étrangère" dans *LE FRANÇAIS DANS LE MONDE*, n° spécial.

PORCHER L., GROUX D., 1997, *"L'éducation comparée. Les repères pédagogiques"*, Paris. Nathan.

PORCHER L., GROUX D., 1998, *"L'apprentissage précoce des langues"*, Collection Que sais-je?, n° 3289, Paris. P.U.F.

PORQUIER R., 1984, “Communication exolingue et apprentissage des langues” dans ENCRAGES, (numéro spécial sur l’acquisition d’une langue étrangère III), Presses de l’Université Paris VIII, PUV, Vincennes à St Denis, pp. 17-45.

PORQUIER R., FRAUENFELDER U., 1980, “Enseignants et apprenants face à l’erreur” dans LE FRANÇAIS DANS LE MONDE 154, pp. 29-36.

PORQUIER R., NOYAU C., (éds), 1984, *Communiquer dans la langue de l’autre*, Presses Universitaires de Vincennes, Paris.

PORTER LADOUSSE G., 1987, *Role play*, Oxford University Press, Oxford.

PORTOLÉS J., 2004, “Pragmática para hispanistas”, Letras Universitarias, Editorial Síntesis, Madrid, 365 p.

POYATOS F., 1994, *La comunicación no verbal*, Madrid, Istmo, 3 volúmenes.

POYATOS F., 1996, “La lengua hablada como realidad verbal – no verbal” en A. Briz y otros, eds. (1996), pp. 215-224.

PRETCEILLE MA., 1999, *L’éducation interculturelle*, Que sais-je ? PUF.

PUREN C., 1988, *Histoire des méthodologies de l’enseignement des langues*, Nathan, Clé International, Paris, 200 p.

PUREN C., 1995 (oct-déc), “Où en est le communicatif ? La problématique de la centration sur l’apprenant en contexte scolaire”, ETUDES DE LINGUISTIQUE APPLIQUEE 100, pp. 129-151.

PY B., ALBER JL., 1986, "Interlangue et communication exolingue" dans GIACOMI A., VERONIQUE D., (éds), *Acquisition d'une langue étrangère*, tome 1, Université de Provence.

REBOUL A., 1986, "L'interprétation des énoncés de fiction" dans CAHIERS DE LINGUISTIQUE FRANÇAISE 7, pp. 27-41.

REY – DEBOVE J., 1978, *Le métalangage*, Le Robert, Paris.

ROULET E., 1981, "Echanges, interventions et actes de langage dans la structure de la conversation" dans ETUDES DE LINGUISTIQUE APPLIQUEE 44, pp. 7-39.

ROULET E., 1987, "Compléture interactive et connecteurs reformulatifs" dans CAHIERS DE LINGUISTIQUE FRANÇAISE 8, pp. 111-140.

RUSSIER C., STOFFERL V., VERONIQUE D., (éds), 1991, *Interactions en langue étrangère*, Publications de l'Université de Provence, Aix-en-Provence, 302 p.

RYNGAERT JP., 1996, *Le jeu dramatique en milieu scolaire, Pratiques pédagogiques*, Dept. De Boeck Université, Paris, Bruxelles, 189 p.

SACKS H., SCHEGLOFF E., JEFFERSON G., 1974, "A simplest Systematics For The Organization of Turn-taking in Conversation" dans Language 50, pp. 696-735.

SACKS H., SCHEGLOFF E., JEFFERSON G., 1977, "The preference for Self Correction in the Organisation of repair in Conversation" dans Language, Journal of the Linguistic Association of America 53/2, pp. 361-382.

SALLENAVE D., 1994, "Le don des morts", Gallimard.

SAPIR E., 1971, “*Anthropologie*”, Paris, Ed. de Minuit.

SAUNDERS D., 1985, (March), “Reluctant Participants in Role Play & Simulations: Stage Fright or Bewilderment ?” in *Simulation / Games for Learning*, Vol. 15, n° 1, pp. 3-15.

SCHERER K. R., 1984, “Les fonctions des signes non verbaux dans la conversation” in COSNIER et BROSSARD, *La communication non verbale*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel – Paris.

SCHIFFLER L., 1984, Pour un enseignement interactif des langues étrangères, LAL, Hatier – Crédif, Paris, 157 p.

SCHUTZ A., 1945, “Philosophy and Phenomenological Research”, V.

SEARLE J. R., 1971, “The Philosophy of Language”, Oxford University Press, nt.

SEARLE J. R., 1979, “Expression and Meaning. Studies in the Theory of Speech Acts”, Cambridge, Cambridge University Press.

SEARLE J. R., 1983, *Intencionalidad. Un ensayo en la filosofía de la mente*, Madrid, Tecnos, trad. 1992.

SIEGEL S. M., FRIEDLANDLER M. L., HEATHERINGTON L., 1992, “Non – verbal Relational Control In family Communication”, *Journal of Non – verbal Behaviour*, 16,

SINCLAIR A., 1987, “Le développement de la compétence communicative” in Gérard – Naef 1987, pp. 121-135.

SINCLAIR A., COULTHARD R.M., 1975, *Towards an analysis of Discourse. The English used by Teachers and Pupils*, Oxford University Press, London, 157 p.

TABENSKY A., 1997, *Spontanéité et interaction: le jeu de rôle dans l'enseignement des langues étrangères*, L'Harmattan, Paris, 394 p.

TABENSKY A., MESANA C., 1990, "L'atelier d'expression orale" dans *LE FRANÇAIS DANS LE MONDE* 231, pp. 51-54.

TAGLIANTE CH., 1996, *L'évaluation*, Collection Techniques de classe, Clé International, Paris, 141 p.

TANNEN D., 1984, *Conversational Style. Analysing Talk Among Friends*, Ablex Publishing, Norwood, NJ, 188 p.

TANNEN D., 1985, "Frames and Schemas in Interaction", Quaderni di Semantica's round table discussion on frame/script semantics, ed. Victor Raskin. Quaderni di Semantica 6, pp. 326-335.

TANNEN D., 1986, "Framing and reframing" in Tannen D., *That's NOT what I MEANT ! : How Conversational Style Makes or Breaks Your Relations With Others*. New York, William Morrow & Co, pp. 83-100.

TANNEN D., 1989, *Talking Voices, Repetition, Dialogue and Imagery in Conversational Discourse*, Cambridge University Press, 240 p.

TANNEN D., 1993, "What's in a France?: Surface Evidence for Underlying Expectations" in TANNEN D., (ed), *Framing in discourse*, Oxford University Press, Oxford, pp. 14-54.

TARONE E., 1988, "Variation in Interlanguage", Sevenoaks, Hodder and Stoughton.

THARP R.G., GALLIMORE R., 1998, "Rousing Minds to Life: Teaching, Learning and Schooling in Social Context", Cambridge, England; Cambridge University Press.

TREMBLAY R., 1989, "Pratiques communicatives : la place du jeu de rôle dans l'apprentissage d'une langue seconde" dans *Propos sur la pédagogie de la communication en langues secondes*, Centre éducatif et culturel, Montréal, Canada, pp. 115-128.

TROGNON A., 1987, "Débrayages conversationnels" dans DRLAV 36-37, pp. 105-122.

TUSÓN VALLS A., 1997, "Análisis de la conversación", (éd) Ariel Practicum, Barcelona, 127 p.

UBERSFELD A., 1996, *Les termes clés de l'analyse du théâtre*, Seuil, Paris, 87 p.

UBERSFELD A., 1996, *Lire le théâtre*,

-1. *Lire le théâtre I*, Editions Sociales, Belin, Paris, 229 p.

-2. *Lire le théâtre II*, Editions Sociales, Belin, Paris, 302 p.

-3. *Lire le théâtre III*, Editions Sociales, Belin, Paris, 213 p.

UNESCO, 1990-1993, *Stéréotypes culturels et apprentissage des langues*, INRP, Paris.

VAN EK J. A., 1988, "Coping", *The Language Teacher*, 1/1, Dublin, Institut Linguistique D'Irlande.

VAN LIER L., 1988, *The classroom and The Language Learner*, Longman, London, New York.

VAN MENTS M., 1989, *The effective Use of Role Play: A Handbook for Teachers and Trainers*, New York, Nichols Publishing, 183 p.

VAN MENTS M., 1996, "Games and Simulations to Enhance Quality Learning" in *The Simulation and Gaming Year Book*, Vol. 4, pp. 126-135.

VARONIS E., GASS S., 1984, "The Effect of Familiarity on the Comprehensibility of Non – native Speech" in *Language Learning* 34/1, pp. 65-90.

VARONIS E., GASS S., 1985, "Non native / Non native Conversations: A Model for Negotiation of Meaning" in *Applied linguistics* 6, pp. 71-90.

VASSEUR MT., 1987, "La collaboration entre les participants dans les échanges entre locuteurs natifs et apprenants étrangers : formes, développement, variations", in **BLANC H., LE DOUARON M., VERONIQUE D.**, (éds), *S'approprier une langue étrangère – Acquisition d'une langue étrangère : Perspectives et Recherches*, Actes du VI Colloque International, Aix-en-Provence, 16-28 juin 1986, Didier Erudition, Paris, pp. 33-43.

VERDELHAN – BOURGADE M., 1986, "Compétence de communication et communication de cette compétence" dans *LANGUE FRANÇAISE* 70, Larousse, pp. 72-86.

VION R., 1992, *La communication verbale. Analyse des interactions*, Hachette, Paris, 279 p.

VION R., MITTNER M., 1986, "Activité de reprise et gestion des interactions en communication exolingue" dans *LANGAGES* 84, pp. 25-43.

VIOLLET C., 1986, "L'interaction verbale et pratiques d'interruption" dans *Paroles inachevées*, *DRLAV* 34-35, pp. 183-193.

WAENDENDRIES M., 1995 (juillet), “Profession : maître – accoucheur” dans LE FRANÇAIS DANS LE MONDE, Recherches et Applications : *La didactique au quotidien*, pp. 57-62.

WATZLAWICK P., HELMICK – BEAVIN, JACKSON D., 1972, *Une logique de la communication*, Seuil, Paris, 274 p.

WINKIN Y., (éd), 1981, *La nouvelle communication*, Coll. “Points”, Seuil, Paris, 377p.

WIDDOWSON HG., 1976, “Analyse du discours, processus interprétatifs et enseignement de la compétence de communication” dans ETUDES DE LINGUISTIQUE APPLIQUEE 21, pp. 34-41.

WIDDOWSON HG., 1991, *Une approche communicative de l’enseignement des langues*, LAL, Hatier – Crédif, 191 p.

WINKIN Y., 1996, “Anthropologie de la communication – De la théorie au terrain”, Bruxelles, De Boeck Université.

WINNICOT D.W., 1971, rééd. 1975, *jeu et réalité, l’espace potentiel*, Gallimard, Paris, 212 p.

YNGVE V. H., 1970, *On getting a word in Edgewise*, articles provenant de la Sixième Rencontre Régionale de la Société Linguistique de Chicago, p. 568.

ZARATE G., 1983, “D’une culture à l’autre” dans LE FRANÇAIS DANS LE MONDE 181, n° spécial.

ZARATE G., 1986, *Enseigner une culture étrangère*, Hachette, Paris, 159 p.

ZARATE G., 1993, *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Didier, Paris, 128 p.

INDEX DES NOTIONS

Absorption, 51, 429.

Acoustique, 96-97, 120-124, 128, 152-163, 180-202, 212-245, 274, 284-292, 303-327, 383-388, 430-431, 440-441, 450-451.

Acquisition, 9, 69, 72, 78, 85, 95-96, 100, 120, 136-148, 212-238, 278-279, 320-381, 384, 421-422, 448.

Actant, 74, 76-77, 86, 91, 95-123, 127-129, 143-164, 166-181, 208-271, 273-283, 285-294, 296-381, 383-423, 426-452 ; **Acteur**, 4, 36, 40, 42-44, 46, 51, 58, 65, 70, 74, 76-77, 95, 103, 121, 138-141, 168-201, 274, 353, 401 ; **Action**, 10, 11, 19-20, 23-24, 32, 89-91, 96-97, 103, 117, 123, 138, 201, 208, 234, 237-241, 280, 285, 291, 339, 342, 363, 373-375, 394, 427.

Adaptateur, 186-206.

Animation, 12, 58, 89, 175-176.

Apprenant, 2, 4, 57-64, 70, 73-75, 77-78, 80, 84-86, 94-95, 102, 108, 133-164, 166-179, 208-238, 273-280, 285, 303-381, 383-422, 425-453 ; **Apprentissage**, 2, 5, 10-13, 31-33, 56-57, 59, 61, 63, 66, 69-78, 91-92, 93-109, 113-124, 129, 133-164, 166-179, 208-238, 273-280, 285, 303-381, 383-422, 425-453.

Articulation (interne), 96, 99, 124, 177-178, 289-291.

Cadrage, 8, 17, 21, 23, 25, 30, 35-41, 44-47, 56, 66, 68, 73-76, 83, 102, 120, 169-170, 233-237, 282, 285-291, 374, 394 ; **Cadre**, 2, 3, 4, 10-13, 32, 33, 34-48, 51-53, 56, 60-61, 67-70, 73-77, 81, 83, 86, 90, 92, 93-97, 100-105, 119-120, 129-131, 134-157, 188-204, 209-246, 339, 373-380, 384-411, 432-446.

Citation, 40, 240-271, 294, 302-379.

Communication, 3, 6, 36, 62, 83, 96-101, 108-113, 119-122, 125-129, 137-164, 168-204, 208-235, 274-282, 285-292, 354-368, 383-415, 425, 433, 440, 449 ; **Communiquer**, 76, 112, 123, 144, 233, 340.

Compensation, 142, 209-217, 303-375, 386-421, 433 ; **Compensatoire**, 131, 141-162, 179, 196, 213-227, 294, 303-381, 386-422, 447.

Composition, 50, 55, 95, 240.

Connaissance, 7, 25, 61, 72, 74, 81, 84, 97-99, 103, 109, 121, 124, 134-159, 212-244, 278-279, 286, 375, 383, 398-399, 440, 445-446 ; **Cognitif**, 17, 125, 129, 137-157, 168-201, 214-271, 284, 294, 303-374, 394-396, 401-403, 419-421, 440, 446, 452.

Conatif, - ive, 154, 197-202, 224-271, 294, 303-365, 387, 406.

Continuité (Ressources de la - ; - culturelle ; - langagière), 7, 10-13, 49, 54-55, 68-70, 77-78, 86, 102-130, 133-165, 166-196, 208-271, 273-282, 286-294, 296-381, 384-422, 427-452.

Conversation, 15, 18, 34-58, 66-68, 71, 82, 86, 90, 91-101, 110, 114-115, 120, 135-148, 168-201, 207-238, 275, 278, 373, 383-385, 394.

Coopération, 7, 56-57, 61, 68, 71, 74-77, 97, 138, 168-187, 207-271, 276, 278, 316-380, 390-395, 412-420, 425, 430, 449.

Corporéité, 12, 13, 119-120, 124-130, 170, 186, 212-259, 383 ; **Corporel**, 72, 90, 120-127, 130, 181-195.

Correction (Ressources de -), 7, 106, 109, 134-163, 179, 193, 227-230, 351-376, 389, 405-411.

Créativité, 52, 60, 69, 72, 97, 105-107, 112, 118, 137-145, 244, 312-373, 412, 438, 449 ; **Créer**, 4, 29, 64-65, 76, 88-89, 92, 103-104, 117, 135, 220-232, 432, 435, 438, 441.

Culturel, 7, 18, 100-107, 111, 120, 126-130, 134-157, 209-244, 273, 278, 286-287, 340, 373, 398-399, 425, 434, 438, 443, 445-446, 451 ; **Socio -**, 69, 77, 119, 169-196, 422, 444.

Déictique, 153-156, 188-200, 228-258, 303-352, 386-389, 404-411.

Développement (Parole de -), 3, 240-271, 294, 302-379.

Diagnostic, 385-418, 430, 445-446.

Didactique, 4, 32, 59-62, 65-66, 78, 141, 192, 211, 277-278, 286-287, 320, 380, 385-422, 424-452.

Différence (Parole de -), 240-271, 294, 302-379.

Distanciation, 41-46, 68, 76, 174-190, 276, 437-438.

Drama (- tisation, - turgie), 21, 28, 41-45, 48, 58-61, 65, 126, 150, 176-196, 212-259, 279, 353-373, 434, 443.

Emotion, - nel, - nelle, 47-48, 64-65, 70, 128, 175-202, 316, 390.

Etayage (Etayer), 9, 236, 361, 393-418, 428, 437-438, 446, 451-452.

Etre (Langage comme - ; Parole comme - ; Communauté d'-), 12, 20, 23, 24, 81-84, 94, 97-101, 113-115, 121, 125, 129, 170, 292, 368.

Evaluation, 6, 10, 12, 19, 77, 82, 128-130, 146, 172-201, 207-271, 280, 284-294, 303-378, 383-422, 429, 435-442, 446-452 ; **Evaluer**, 7, 48, 108, 117, 138, 170-199, 208-257, 309-375, 386-422, 426, 435-437.

Evitement (Parole d' -), 69, 143-144, 215-271, 294, 302-381, 391-413, 449.

Exemplification (Ressources d' -), 144-162, 226-228, 415.

Expressif, - ive, 3, 85-86, 112, 122-124, 127-128, 155, 177-203, 209-271, 284, 289, 294, 304-374, 384-422, 440-441 ; **Expression**, 3, 6, 12, 46, 54, 59, 72, 80, 82-86, 89, 92, 97-102, 105, 108-113, 116-120, 123, 126-128, 134-164, 166-201, 208-260, 279, 282, 290-293, 296-378, 385-422, 439-441, 446-447.

Extra – communicatif, - ive, 163-164, 182-206, 305-306, 309, 368, 422, 430, 439-444, 448-452.

Fabrication, 11, 25, 29-33, 39, 51-52, 62, 64, 73-76, 94, 101, 113, 135, 211-237, 441, 442, 451 ; **fabriqué(e)**, 73-78, 102, 151, 191, 277.

Face (La -), 38, 48, 67, 113, 121, 334, 449.

Face-à-face, 2, 6-9, 10, 11, 18, 20, 34-36, 47-48, 54-57, 67, 70-78, 80, 82, 90-91, 94-97, 101-103, 106-109, 113, 116, 120-130, 134-164, 166-190, 207-257, 273-274, 285-288, 320, 368, 373, 383-422, 428-453.

Faciale (Mimique -), 194-203, 222-230, 304, 352.

Geste, 38, 63, 72, 86, 89, 95, 98, 100, 107, 113-114, 120-130, 142-158, 195-206, 209-244, 289, 333, 369, 413 ; **Geste linguistique**, 113 ; **Gestuel (- elle)**, 36, 55, 119-120, 123-130, 141-164, 170-203, 210-245, 282, 284-293, 303-352, 383-409, 430-431, 441.

Généralisation (Ressources de -), 159-162, 226-229, 405.

Hypothèse (Ressources d' -), 2, 3, 13, 17, 46, 67, 130, 135-158, 179-205, 212-271, 273-274, 287-288, 295-364, 389-410.

Identification, 36-37, 42, 70, 75-78, 103, 126, 177, 191, 279, 433.

Illustratif, - ive (Marqueur ; Ressource), 152-157, 171-199, 221-259, 288, 302-305, 315, 319, 327, 351-352, 386-411, 432, 449-450.

Imitation (Parole d' -), 42-44, 94, 107, 129, 169, 180, 240-271, 294, 302-379.

Imprévu(e), 48-50, 53-54, 109, 280, 429-431, 443 ; **Improvisation**, 4, 5, 53-55, 64-77, 94, 101, 115-119, 135-136, 235-240, 279-280, 384-418, 427-429, 434, 444 ; **Improvisé(e)**, 3, 8, 26, 32, 56-57, 61, 66, 78, 80, 91-92, 94-95, 98-109, 112-118, 122-125, 130, 133-164, 169, 178, 207-271, 273-283, 285-291, 295-381, 383-422, 425-452.

Injure, 155, 197-203, 225-271.

Intégration (Parole d' -), 69, 174, 240-271, 294, 302-381, 390, 431, 449-451.

Intention, - el, - elle (- significative), 2, 3, 12, 13, 17-21, 26, 54-55, 61, 81, 86-87, 88-92, 95-101, 105, 108-120, 123-130, 138-146, 166-205, 207-271, 280-282, 289-294, 296-379, 427, 440, 447-451.

Interactant(e), 4-8, 36-40, 43, 49-51, 56, 69-73, 91, 109-111, 120-123, 127, 171-200, 208-249, 394 ; **Interactif, - ive**, 76, 93, 141-145, 168-199, 285, 290, 401, 426-427 ; **Interaction, - nel, - nelle**, 2, 3, 7-9, 10-13, 17-21, 33, 34-37, 42, 47, 54-57, 62-63, 67-70, 73-74, 77-78, 80-86, 90-92, 93-130, 134-165, 166-205, 207-260, 273-283, 285-292, 296-380, 383-423, 425-453.

Jeu, 5, 6, 10, 11, 15, 17, 22-24, 28, 44, 59, 61, 164, 168, 193, 244, 279, 282, 355, 365, 384, 387, 392, 409, 411, 413, 427-428, 432-433, 438 ; **Jeu de rôle**, 7, 8, 10, 26, 32, 56-66, 71-78, 80, 85-86, 90-92, 94-109, 112-118, 122-125, 130, 133-164, 166-205, 207-271, 274-282, 285-292, 295-381, 383-422, 425-452 ; **Jouer**, 23-25, 27, 41, 57-58, 61-65, 64-70, 147, 175-206, 260, 278, 282, 399, 444, 449.

Justification, 47-50, 63, 116, 145, 175, 193, 218-271, 284, 294, 313, 316, 337, 342, 351, 361, 364, 394-395, 447, 451.

Kinémimique, 157, 196, 351, 369, 389-411.

Kinésique, 120-130, 162-164, 170-202, 212-245, 282, 284-293, 383-384, 430-441.

Marquage, 117, 128-130, 170-193, 209-271, 304-379, 394-422, 439-448 ; **Marquer**, - **eur**, 3, 95, 111-112, 117, 128, 145-163, 171-206, 209-271, 284-294, 296-381, 385-422, 440-441, 446-451.

Méthodologie, - **ique**, 3, 13, 59, 75, 80, 85, 106-110, 118, 125, 150, 192, 220-237, 278, 287, 293, 375, 417-423, 424-452.

Modalisation, 10-12, 25-33, 39-41, 56, 73, 76-77, 94, 135, 194, 211-231, 277, 441 : **Modalisé(e)**, 28, 57, 77, 79, 116, 151, 166, 277, 441-442, 451.

Mouvement (- de parole commune), 3, 20, 49, 53-56, 64, 70, 90-92, 95-127, 134-157, 169-206, 211-271, 289-294, 296-381, 389-391, 439-449.

Non verbal(e), 12, 121-122, 205.

Normatif, - **ive**, 106-107, 149, 212 ; **Norme**, 10, 19, 106-107, 150, 169, 194.

Opératoire (Ressource -), 154, 197-200, 221-261, 303, 315, 319, 386-406.

Oral(e), - **ité**, 2, 3, 4-7, 10-11, 18-20, 28-33, 47, 56-78, 80, 84-85, 90-92, 93-130, 134-164, 166-190, 207-251, 273-279, 285-288, 320, 358, 368, 373, 376, 383-384, 394-400, 422, 430-453.

Paraphrase (Ressource de -), 123, 159-163, 177, 179, 228, 303, 312, 315, 319, 351-352, 359, 376, 387-410.

Paraverbal(e), 190-200, 217.

Parole, 2, 3, 12, 13, 19, 26, 38, 53, 55, 67, 70-72, 80-87, 88-92, 94-130, 133-156, 168-204, 208-271, 282, 284, 289-294, 296-381, 391, 428-451 ; **Parole commune,** 91-92, 111-127, 144-148, 172-193, 207-246, 302-381, 391, 447, 449.

Participant(e), 11, 12, 20-21, 23-28, 30, 32-33, 35-38, 46, 51, 55-58, 62-63, 66-75, 98-100, 116, 198-204, 231-243, 316, 338, 373, 425-436 ; **Participation,** 37, 45-47, 52, 55, 57, 61, 71, 76-77, 81, 91, 94, 97, 138, 168-184, 207-271, 276-278, 316-377, 394-420, 430, 449.

Phatique, 153, 184-200, 223-260, 326, 388.

Phénoménologie, - ique, 2, 12, 13, 16-17, 81, 90, 92, 94, 114, 127, 169, 233.

Phrase toute faite, 107, 320.

Pictomimique, 157, 196, 305, 391-409.

Pratique (- d'activités, - d'interaction, - orale), 4-8, 30, 46, 54-59, 63, 70-71, 76, 78, 85, 94-99, 103, 105, 115, 124-125, 136-161, 180, 225, 237, 276-281, 287, 384-401, 424-450 ; **Praxis,** 85, 95, 107, 234, 384, 429.

Préformulation, 50-51 ; **Préformulé(e),** 49.

Quasi –linguistique (Marqueur ; Ressource), 130, 142-157, 195-202, 219-271, 303-304, 315-319, 326-327, 339, 352-353, 386-411.

Réalité, 8, 13, 16-17, 22, 27, 29, 37, 42, 44, 51, 84, 174, 205, 208-237, 279, 287, 384-422, 426-428, 436 ; **Réel (Temps -),** 8, 9, 10, 11, 16, 20, 22, 25-29, 33, 37, 44-45, 49, 51, 55, 57, 64-65, 70-77, 85, 90, 94-97, 102-109, 113-118, 135-152, 178-194, 207-243, 275, 279-280, 384-409, 424-448.

Référence (Cadre de - ; Culture de - ; Langue de -), 19, 21, 29-30, 32-33, 38, 53, 62, 68, 73-74, 77, 92, 94, 100-106, 118-122, 129-130, 134-162, 177-189, 207-244, 285-291, 340, 352, 371, 376, 403, 444-445, 451.

Reformulation (Ressource de -), 77, 137-163, 179, 196, 226-230, 303, 327, 333, 338-340, 376, 386-417.

Régulateur, 122, 171-189, 216-260 ; **Régulation**, 110-111, 127, 172-188.

Relation, - nel, - nelle, 13, 18, 20, 34-39, 43, 47-48, 55-57, 61, 68-69, 73, 89-91, 95, 107-113, 117, 120-124, 134-159, 183-199, 208-271, 289, 383, 426, 444.

Remédiation, 9, 278, 287, 361, 385-418, 428-452.

Répétition (Ressource de -), 23, 27-28, 31-32, 60, 64-67, 109, 125, 129, 146-163, 179-194, 221-229, 279, 294, 303, 309, 327, 333, 338-343, 349, 352, 361, 365, 369, 376, 386-411, 427-441.

Reprise (Ressource de -), 23, 89, 137-162, 185, 188, 217-271, 341-364

Ressource (- de la continuité langagière et culturelle), 2, 3, 10-13, 49, 69-71, 77-78, 86, 92, 100-130, 133-165, 166-200, 208-271, 273-282, 287, 292-294, 296-381, 384-422, 425-452.

Rôle, 21-22, 24, 28, 37-44, 57-70, 74-78, 82, 105, 117-119, 143, 195, 199, 258, 260, 279, 367, 433-436, 443-444, 451.

Rupture, 40, 51, 63, 67-69, 75, 91, 97, 101-103, 113, 119-121, 130, 134-147, 174, 204, 216-240, 391, 438.

Scénarisation, 6, 50, 181.

Sens (Ecart de -), 83.

Séquence, 11, 22-23, 28-29, 36-44, 50-51, 125, 174, 429.

Signe, 3, 12, 48, 56, 80-87, 88-90, 96-98, 104-130, 134-155, 169-206, 208-271, 275-282, 284-294, 296-381, 385-422, 430, 439-452.

Signification, 12, 19, 26, 29-30, 81-87, 88-92, 95-117, 126-127, 153, 176, 204, 209, 229, 399, 448.

Souple, - esse, 38-39, 125, 425, 451.

Spatiographique (Marqueur ; Ressource), 156, 196, 404-411.

Spontané(e), - ité, 5, 6, 10, 24, 51-56, 66-72, 77, 89, 103-109, 113, 119, 127-129, 136-163, 168-201, 239-262, 285, 304, 318, 350-357, 431, 438.

Style, - isé(e), 12, 16, 82, 85, 105, 112, 117-119, 124, 128-129, 158, 170-205, 212-232, 313, 328, 338, 342-361, 365-366, 373, 384-422.

Synchronie, 38-39, 56, 72, 123-128, 318 ; **Synchronisation**, 8, 92, 111-112, 117-118, 123, 174-204, 213-251, 290, 340, 355, 359, 368, 449.

Technique, 31, 36, 43, 54, 58-59, 66, 69-70, 88, 142, 194, 285, 385, 427.

Théâtre, - alité, - alisation, 4, 10, 17, 22-23, 41-69, 191, 282, 433-434.

Tour de parole, 50-51, 110, 184, 207, 289, 293, 425.

Traitement (Ressource de -), 115, 138-163, 179, 181, 212-260, 275, 294, 303-381, 386-422, 433, 440, 446-447.

Transfert (- de ressources), 143-152, 185.

Transformation, 2, 3, 10-13, 16-17, 21-27, 29-32, 37-41, 56, 64, 68, 72-77, 80, 85-86, 94, 102, 105, 115, 191, 211-232, 285, 384-401, 433-434, 441 ; **Transformé(e) (Activité - ; Interaction - ; jeu -)**, 11, 56-57, 63, 66-70, 75-77, 91-92, 93-94, 103-111, 120-125, 130, 151, 164, 168, 178, 384-399, 424, 435.

Variation (Ressource de -), 160-163, 229-240, 405, 411.

Verbal(e), 7, 12, 36, 83, 96, 107, 120-130, 141-163, 165-204, 209-245, 289-292, 386-389, 431, 447.

Vide déterminé, 12, 81, 90, 117.

INDEX DES AUTEURS CITES

Argyle M., 181, 208.

Arndt H., 197, 200.

Arshad M., 67.

Austin J., 17, 110, 232.

Bablet D., 10.

Banu G., 431.

Bateson G., 17, 18, 22, 23, 110, 167, 169, 170.

Birdwhistell R., 111, 126, 210.

Blanchot M., 125.

Boal A., 433.

Brecht B., 42, 43, 44, 45, 47, 48, 50, 65.

Brook P., 46, 65, 400, 431.

Brown P., 67.

Bruner J., 94.

Calbris G. 209.

Canale M., 140.

Caré J-M., 61, 62, 70.

Chomsky N., 107.

Colletta J-M., 209.

Collins B. E., 209.

Condon W. S., 125, 127.

Cook G., 181.

Cope J., 102.

Cosnier J., 38, 41, 67, 183, 185, 186, 189, 194, 197, 198, 203, 209, 215, 221, 234, 248, 250, 416.

Courtillon J., 59.

Dahan G., 215.

Debyser F., 62.

Delamotte - Legrand R., 436.

Diamond S. G., 209.

Di Pietro R. J., 60, 61, 434.

Ducrot O., 110.

Dufeu B., 61, 62.

Duff A., 62.

Duncan S., 183, 184.

Eckman P., 170, 171, 185, 195, 197, 200, 203.

Efron D., 209.

Faerch C., 140, 141, 144.

Fiske W. F., 183, 184.

Friedlander M. L., 121.

Friesen W. V., 170, 171, 185, 197, 200, 203, 209.

Gardin B., 292.

Garfinkel H., 17, 110.

Givens D., 204.

Glaser B., 17.

Globokar V., 238, 239.

Goffman E., 2, 10, 11, 12, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 29-33, 34, 36-45, 47, 50-52, 56, 57, 60, 64, 68, 73-75, 77, 81, 82, 90, 101, 102, 110, 112, 114, 115, 120, 126, 129, 133, 135, 163, 164, 166, 168-169, 173, 174, 182, 192, 200, 203, 204, 207, 214, 232, 235, 237, 238, 274.

Goldberg G. N., 209.

Goodwin C., 184.

Greimas A. J., 209.

Grice H. P., 110, 114.

Grotowski J., 69.

Gülich E., 140, 145-148, 158-161, 171, 174, 176, 178, 191, 211, 216, 217, 223, 292.

Gumperz J., 110.

Hall E. T., 110, 189.

Hare A. P., 52.

Heatherington L., 121.

Helmick Beavin J., 210

Horwitz H. K., 102.

Horwitz M. B., 102.

Husserl E., 53, 54, 89, 115.

Hymes D., 26, 60, 110.

Illich I., 94.

Jackson D. D., 210.

James W., 16, 17, 30, 51.

Janney R. W., 197, 200.

Jefferson G., 110, 145, 184.

Kasper G., 140, 143, 144.

Kendon A., 125.

Kiesler C. A., 209.

Koetler A., 118.

Kotschi T., 140, 145-148, 158-161, 171, 176, 178, 191, 211, 216, 217, 223, 292.

Labov W., 110.

Lacoste M., 60.

Levinson S., 67.

Mac Neal D., 123.

Mac Neill D., 128.

Mahl G., 209

Maley A., 62.

Malinovsky B. 109.

Mauss M., 109, 129.

Mehrabian A., 209.

Merleau-Ponty M., 2, 12, 53, 80-87, 88-92, 94, 96, 98-101, 104, 105, 108, 109, 111-113, 115-120, 123, 124, 126, 127, 138, 166-170, 174, 207, 208, 232.

Moreno J-L., 46, 52, 59, 69, 72, 237, 433.

Nietzsche F., 193

Ogston W. D., 125, 127.

Pirandello L., 17.

Porcher J-L., 209.

Porter Ladousse G., 62.

Puren C., 59

Raymond J-F., 43, 46, 53, 54, 55, 64, 65, 66, 68, 70, 71, 72, 76, 94, 105, 115, 135, 175, 193, 209, 239, 433.

Roulet E., 110, 145.

Ruesch J., 167.

Sacks H., 110, 145, 184.

Sallenave d., 73.

Sapir E., 109, 210.

Saussure F., 107.

Scherer K. R., 212.

Schlegoff E., 110, 145, 184.

Schutz A., 16, 17, 51.

Searle J. R., 110, 232, 233.

Siegel S. M., 122.

Sperber D., 110.

Stanislavski C., 65.

Strauss A., 17.

Swain M., 140.

Tabensky A., 58, 63, 69, 238.

Tarone E., 140, 143, 144, 148.

Tusón Valls A., 38.

Vygotsky L. S., 93.

Van Ek J. A., 140, 142, 144, 145, 159.

Watzlawick P., 110, 210.

Wilson D., 110.

Winkin Y., 210.

Wittgenstein L., 110.

Yngve V. H., 172.

ANNEXES

*** Présentation des DVD**

Nous proposons dans les annexes toutes les informations détaillées sur lesquelles la plupart des analyses se sont appuyées et que le lecteur pourra observer avec précision sur les deux DVD qui accompagnent la thèse. Ces DVD illustrent l'ensemble des enregistrements effectués lors des deux séances filmées à la mi-mars 2005 et en fin mai de la même année. Bien que nous ayons sélectionné 3 interactions pour chaque séance afin de les analyser le plus précisément possible, nous avons opté en faveur d'une présentation globale de toutes les interactions filmées sur les DVD afin que le jury de la thèse se rende mieux compte de l'ensemble du travail effectué et puisse apprécier les choix effectués pour les analyses en question.

De cette sorte, sur le premier DVD (mi-mars 2005), nous avons un total de 16 jeux de rôles improvisés filmés dont 9 réalisés par le groupe d'étudiants ayant initié le cours de français en octobre 2004 (14 étudiants vu que 2 ont recommencé leur jeu de rôle improvisé et que 2 autres ont accompagné des étudiants seuls) et 7 réalisés par le groupe d'étudiants qui possédaient déjà un niveau minimum de français en octobre 2004 (13 étudiants dans la mesure où l'une d'entre eux accompagne une étudiante seule). Les trois interactions filmées que nous avons sélectionnées pour l'observation et l'analyse se trouvent dans l'ordre d'apparition en première position pour le jeu de rôle improvisé (1.1.) intitulé *Le choix du film*, interprété par Patricia et Eugenio, et dont la représentation transcrite se trouve dans le chapitre 11 (p. 296), en troisième position pour ce qui est du jeu de rôle improvisé intitulé *Tu connais Madrid*, interprété par Ana et Sergio, et dont la représentation transcrite est présentée dans le même chapitre 11 (p. 320) et, enfin, en sixième position quant au jeu de rôle improvisé intitulé *Tu es très joli !*, interprété par Celia et Ricardo, avec la représentation transcrite p. 343.

Sur le deuxième DVD (fin mai 2005), nous avons un total de 13 jeux de rôles improvisés filmés dans la mesure où un problème de vitesse d'enregistrement a empêché l'utilisation de l'une des deux caméras pour deux interactions. Parmi ces 13 jeux de rôles filmés, 7 ont été réalisés par le groupe d'étudiants ayant initié le cours de français en octobre 2004 (13 étudiants vu que l'un d'entre eux est intervenu dans 2 jeux de rôles improvisés pour accompagner une étudiante) et 6 réalisés par le groupe de rôles improvisés pour accompagner une étudiante) et 6 réalisés par le groupe

d'étudiants qui possédaient déjà un niveau minimum de français en octobre 2004 (12 étudiants qui étaient en fait 16 vu le problème de caméra précité). Les trois interactions filmées que nous avons sélectionnées pour l'observation et l'analyse, et qui concernaient les mêmes couples d'actants que ceux observés deux et demi plus tôt, se trouvent dans l'ordre d'apparition en troisième position pour le jeu de rôle improvisé (2.1.) intitulé *A la bibliothèque ou à la fête ?*, interprété par Patricia et Eugenio, et dont les résultats et le diagnostic se trouvent dans le chapitre 12 (p.403), en cinquième position quant au jeu de rôle improvisé (2.2.) intitulé *Où tu achètes tes vêtements ?*, interprété par Ana et Sergio, et dont les résultats et le diagnostic se trouvent aussi dans le chapitre 12 (p.406) et, enfin, en deuxième position pour ce qui est du jeu de rôle improvisé (2.3.) intitulé *Dans le métro ...*, interprété par Celia et Ricardo, et dont les résultats et le diagnostic sont présentés de même dans le chapitre 12 (p.408).

C'est ainsi que nous détaillons à la suite, pour ce qui est du jeu de rôle improvisé (1.1.), l'ensemble des mouvements de parole commune avec tous leurs signes (p.511), la liste détaillée des ressources langagières (p.523) et celle des signes extra – communicatifs (p.524). Puis nous présentons de même la description des mouvements de parole de (1.2.) (p.524), sa liste de ressources langagières (p.537) et celle des signes extra – communicatifs (p.538). Ensuite, la description détaillée des mouvements de parole de (1.3.) se trouvent dans le prolongement (p.538), puis la liste détaillée de ses ressources langagières (p.552) et celle de ses signes extra – communicatifs (p.553).

Enfin, nous présentons les listes des ressources de la continuité des six actants [E=Eugenio (p.553), P=Patricia (p.556), A=Ana (p.558), S=Sergio (p.559), C=Celia (p.560) et R=Ricardo (p.562)] lors de la deuxième phase d'enregistrements (2.1., 2.2., 2.3.), puis, pour conclure, les listes de leurs signes extra – communicatifs respectifs durant ces mêmes jeux de rôles improvisés (p.564).

*** Annexe 1 : Description des mouvements de parole de (1.1.)**

*** (M0):**

E(Irc) = mouvement en direction de P.

P(Ipp) = détournement de tête.

E(Irc) = mouvement de bras vers l'avant avant même de prendre la parole et sourire tout en interprétant la première parole.

> (M0) = n° 11 ou parole d'intégration.

*** (M1):**

P(Iri) = sourire, bouche grande ouverte, un peu crispé.

E(Ipp) = montée sonore sur la dernière syllabe.

P(Iri) = même sourire un peu crispé qu'antérieurement.

> (M1) = n° 16 ou parole d'évitement.

*** (M2):**

E(Ipp) = bras tendu et nouvelle montée sonore.

P(Irc) = sourire plus détendu.

E(Ipp) = sourire et rapprochement physique avec bras vers l'avant.

> (M2) = n° 6 ou parole d'intégration.

*** (M3):**

P(Irc) = buste et bras vers l'avant.

E(Ipp) = tête en avant et bras tendus pour accueillir favorablement l'impulsion de P.

P(Irc) = ouverture de réception avec légère impulsion des bras.

> (M3) = n° 6 ou parole d'intégration.

*** (M4):**

E(Iri) = bouche tendue pour faire la bise.

P(Ipp) = montée sur la sonorité finale.

E(Iri) = bise sur la joue.

> (M4) = n° 16 ou parole d'évitement.

* (M5):

P(Ipp) = détournement de tête.

E(Iri) = bise sonore.

P(Ipp) = montée sur la dernière sonorité.

> **(M5) = n° 8 ou parole d'évitement.**

* (M6):

E(Irc) = bise accélérée, disponibilité pour parler.

P(Ipp) = regard bref en coin.

E(Irc) = petit sourire.

> **(M6) = n° 11 ou parole d'intégration.**

* (M7):

P(Iri) = petit geste repoussoir de la main droite.

E(Ipp) = montée sur la dernière sonorité.

P(Iri) = regard d'attente vers E.

> **(M7) = n° 16 ou parole d'évitement.**

* (M8):

E(Ipp) = petit sourire ironique.

P(Iri) = fermeture des yeux, mouvement de mains en suspens.

E(Ipp) = bras ouverts en attente.

> **(M8) = n° 8 ou parole d'évitement.**

* (M9):

P(Ipp) = baisse sonore et mouvement de tête vers le bas.

E(Iri) = regard long et petit sourire.

P(Ipp) = petit geste nerveux de la main droite.

> **(M9) = n° 8 ou parole d'évitement.**

* (M10):

E(Irc) = sourire qui s'ouvre et s'agrandit.

P(Ipm) = geste de la main gauche vers l'avant pour signaler qu'elle veut continuer à parler.

E(Irc) = petite onomatopée.

> **(M10) = n° 9 ou parole de différence.**

* (M11):

P(Ipm) = onomatopée prononcée fortement avec petit prolongement et à nouveau mouvement de main pour s'assurer de ne pas être interrompue.

E(Iri) = baisse ou cligne les yeux.

P(Ipm) = grand sourire ouvert et regard de biais pour contrôler.

> **(M11) = n° 3 ou parole d'intégration.**

* (M12):

E(Iri) = petit sourire complice et hochement de tête léger.

P(Ipm) = prolongement de l'onomatopée et mouvement de tête volontaire.

E(Iri) = petite inclinaison de la tête légèrement sur le côté.

> **(M12) = n° 14 ou parole d'intégration**

* (M13):

P(Ipm) = mouvement de tête volontaire vers le bas.

E(Iri) = regard prolongé et soutenu d'attente.

P(Ipm) = prolongement du son final.

> **(M13) = n° 3 ou parole d'intégration.**

* (M14):

E(Iri) = maintien du regard fixe d'attente.

P(Ipm) = mouvement des deux mains vers l'avant.

E(Iri) = maintien de l'immobilité la plus absolue.

> **(M14) = n° 14 ou parole d'intégration.**

* (M15):

P(Ipm) = prolongement de la sonorité finale.

E(Iri) = maintien de l'immobilité d'attente.

P(Ipm) = prolongement de la sonorité finale.

> **(M15) = n° 3 ou parole d'intégration.**

* (M16):

E(Iri) = même maintien de l'immobilité d'attente.

P(Ipp) = montée d'intonation sur la dernière syllabe.

E(Iri) = regard détourné, yeux vers le bas.

> **(M16) = n° 16 ou parole d'évitement.**

* (M17):

P(Ipp) = regard fixe d'attente de la réponse.

E(Irc) = mouvement des mains vers l'avant.

P(Ipp) = maintien du regard fixe sur E, la bouche légèrement ouverte.

> **(M17) = n° 6 ou parole d'intégration.**

* (M18):

E(Ipm) = onomatopée légèrement prolongée.

P(Iri) = regard fixe et immobilité d'attente.

E(Ipm) = mouvement rapide des deux mains devant son corps.

> **(M18) = n° 3 ou parole d'intégration.**

* (M19):

P(Iri) = maintien du regard fixe et position immobile d'attente.

E(Ipp) = montée sur la dernière sonorité.

P(Irc) = petits gestes nerveux des mains.

> **(M19) = n° 15 ou parole de citation.**

* (M20):

E(Ipp) = geste de l'index pointé vers P.

P(Irc) = frottement léger des deux mains entre elles.

E(Ipp) = maintien du doigt immobile, posture fixe d'attente.

> **(M20) = n° 6 ou parole d'intégration.**

* (M21):

P(Ipp) = fermeture sur la dernière syllabe.

E(Irc) = position du doigt en suspens en l'air.

P(Ipp) = bascule du tronc sur le côté et regard fixe d'attente.

> **(M21) = n° 6 ou parole d'intégration.**

* (M22):

E(Ipm) = onomatopée de suspension.

P(Iri) = immobilité et regard fixe d'attente.

E(Ipp) = montée sur la dernière syllabe.

> **(M22) = n° 4 ou parole d'imitation.**

* (M23):

P(Iri) = maintien du regard fixe, buste de côté.

E(Ipp) = relâchement des avant-bras.

P(Irc) = petit hochement de tête.

> **(M23) = n° 15 ou parole de citation.**

* (M24):

E(Irc) = petit balancement léger des bras comme pour s'élancer.

P(Ipp) = montée sur la dernière sonorité.

E(Irc) = petit hochement de tête vertical.

> **(M24) = n° 11 ou parole d'intégration.**

* (M25):

P(Iri) = maintien d'une position fixe du regard et du corps.

E(Ipp) = fermeture sur la fin de l'onomatopée marquant l'accord.

P(Irc) = mouvement vers l'arrière du buste et de la tête comme pour s'élancer.

> (M25) = n°15 ou parole de citation.

* (M26):

E(Iri) = bras ouverts en attente et tête légèrement inclinée.

P(Ipm) = Prolongement de l'exclamation.

E(Iri) = petit mouvement de recul en arrière avec déhanchement sur la jambe droite.

> (M26) = n° 14 ou parole d'intégration.

* (M27):

P(Ipm) = prolongement de la dernière sonorité.

E(Iri) = finition du mouvement de recul.

P(Ipm) = prolongement de la dernière sonorité.

> (M27) = n° 3 ou parole d'intégration.

* (M28):

E(Iri) = clignement des yeux.

P(Ipm) = prolongement de la sonorité finale.

E(Irc) = léger mouvement des lèvres comme pour parler.

> (M28) = n° 13 ou parole d'imitation.

* (M29):

P(Ipm) = prolongement de la sonorité finale et geste de la main.

E(Iri) = immobilité du corps et du regard.

P(Ipm) = prolongement de l'onomatopée et autres mouvements de balayement de la main.

> (M29) = n°3 ou parole d'intégration.

* (M30):

E(Irc) = geste de la main vers l'avant avec index pointé pour demander la parole.

P(Ipm) = prolongement de la sonorité finale.

E(Irc) = maintien de l'index pointé vers l'avant.

> **(M30) = n° 9 ou parole de différence.**

*(M31):

P(Ipm) = prolongement de la sonorité finale.

E(Irc) = ouverture de la bouche comme pour prendre la parole.

P(Ipp) = prolongement de la syllabe renforcé par des mouvements des mains marquant le questionnement.

> **(M31) = n° 2 ou parole de développement.**

* (M32):

E(Ipm) = mouvement des deux mains vers l'avant comme pour contenir l'autre.

P(Iri) = blocage et immobilisation des deux mains.

E(Ipm) = prolongement de la sonorité de l'onomatopée et mouvement des mains devant montrant qu'il continue son expression.

> **(M32) = n° 3 ou parole d'intégration.**

* (M33) :

P(Iri) = immobilité totale d'attente.

E(Ipm) = continuité du mouvement de balayement des mains devant lui.

P(Iri) = maintien de l'immobilité antérieure.

> **(M33) = n° 14 ou parole d'intégration.**

* (M34):

E(Ipm) = onomatopée prolongée.

P(Iri) = maintien de l'immobilité d'attente.

E(Ipm) = petite émission vocale pour rompre le silence et marquer qu'il n'a pas fini.

> **(M34) = n° 3 ou parole d'intégration.**

* (M35):

P(Irc) = léger mouvement de la main droite comme pour passer à l'action.

E(Ipm) = onomatopée prolongée.

P(Iri) = immobilité d'attente.

> (M35) = n° 10 ou parole de développement.

* (M36):

E(Ipp) = montée sur la dernière sonorité.

P(Iri) = petit hochement de tête.

E(Ipp) = montée sur la dernière sonorité.

> (M36) = n° 8 ou parole d'évitement.

* (M37):

P(Iri) = mouvement du bras gauche comme pour parler.

E(Ipm) = mouvement de la main paume tournée vers l'avant comme pour indiquer que ce n'est pas terminé.

P(Iri) = repositionnement du corps pour écouter.

> (M37) = n° 14 ou parole d'intégration.

* (M38):

E(Ipm) = onomatopée prolongée et maintien de la main devant.

P(Iri) = immobilité d'attente et regard fixe.

E(Ipm) = mouvement de la main paume vers l'avant et prolongement de la sonorité finale.

> (M38) = n° 3 ou parole d'intégration.

* (M39):

P(Iri) = maintien de l'immobilité.

E(Ipm) = prolongement de la sonorité finale.

P(Iri) = maintien de l'immobilité du tronc et mains qui se contiennent.

> (M39) = n° 14 ou parole d'intégration.

* (M40):

E(Ipm) = onomatopée de maintien de la parole.

P(Iri) = petit sourire d'accord.

E(Ipm) = onomatopée prolongée.

> **(M40) = n° 3 ou parole d'intégration.**

* (M41):

P(Iri) = maintien du regard fixe et posture d'attente.

E(Ipm) = prolongement de la sonorité finale.

P(Iri) = petit hochement de la tête.

> **(M41) = n° 14 ou parole d'intégration.**

* (M42):

E(Ipm) = prolongement de la sonorité finale.

P(Iri) = petit clignement des yeux au milieu de l'immobilité.

E(Ipp) = gestes des deux mains avec index pointés.

> **(M42) = n° 4 ou parole d'imitation.**

* (M43):

P(Ipm) = onomatopée de maintien de la parole.

E(Irc) = petit geste de la main en suspens.

P(Ipm) = lever du menton, tête en arrière.

> **(M43) = n° 1 ou parole de différence,**

* (M44):

E(Iri) = relâchement des bras.

P(Ipp) = montée sur la sonorité finale.

E(Iri) = hochement de tête.

> **(M44) = n° 16 ou parole d'évitement.**

* (M45):

P(Ipm) = onomatopée prolongée.

E(Irc) = mouvement brusque du bras vers le haut.

P(Ipm) = regard détourné et concentré et onomatopée de maintien.

> **(M45) = n° 1 ou parole de différence.**

* (M46):

E(Iri) = position immobile corporelle d'attente.

P(Ipp) = montée sur la dernière sonorité et main gauche tendue devant.

E(Irc) = lever de la tête et des yeux comme pour répondre.

> **(M46) = n° 15 ou parole de citation.**

* (M47):

P(Ipm) = prolongement de la sonorité finale.

E(Irc) = maintien de la tête légèrement inclinée comme pour parler.

P(Ipm) = prolongement de la sonorité finale.

> **(M47) = n° 1 ou parole de différence.**

* (M48):

E(Ipm) = tête inclinée et onomatopée de maintien.

P(Iri) = immobilité d'attente avec main droite suspendue à hauteur de poitrine.

E(Ipm) = onomatopée prolongée.

> **(M48) = n° 3 ou parole d'intégration.**

* (M49):

P(Irc) = petit mouvement de la main droite en suspens.

E(Ipm) = onomatopée et mouvement de la main droite paume vers l'avant.

P(Iri) = sourire large et regard comme pour demander de parler.

> **(M49) = n° 10 ou parole de développement.**

* (M50):

E(Ipm) = maintien de la main et onomatopée.

P(Iri) = main posée sur le menton en position d'attente.

E(Ipp) = montée sur la sonorité finale.

> **(M50) = n° 4 ou parole d'imitation.**

* (M51):

P(Iri) = main toujours posée sur le menton et yeux levés vers le ciel.

E(Ipp) = montée sur la sonorité avant-dernière.

P(Iri) = baisse du ton de voix indiquant le refus de parler.

> **(M51) = n° 16 ou parole d'évitement.**

* (M52):

E(Ipm) = mouvement de tête comme pour demander de confirmer.

P(Irc) = mouvement de tête en arrière et vers le haut d'élancement.

E(Ipp) = petit hochement de tête.

> **(M52) = n° 2 ou parole de développement.**

* (M53):

P(Ipm) = prolongement de l'exclamation.

E(Iri) = maintien du bras en suspens et en attente.

P(Ipm) = prolongement de la dernière sonorité.

> **(M53) = n° 3 ou parole d'intégration.**

* (M54):

E(Iri) = bras qui se relâchent et clignement des yeux.

P(Ipm) = prolongement de la dernière sonorité.

E(Iri) = immobilité d'attente.

> **(M54) = n° 14 ou parole d'intégration.**

* (M55):

P(Ipm) = main maintenue en avant à hauteur de la poitrine.

E(Iri) = immobilité d'attente.

P(Ipp) = montée sur la dernière sonorité.

> **(M55) = n° 4 ou parole d'imitation.**

* (M56):

E(Ipm) = prolongement de la dernière sonorité.

P(Iri) = immobilité de la posture.

E(Ipm) = prolongement de la dernière sonorité.

> **(M56) = n° 3 ou parole d'intégration.**

* (M57):

P(Iri) = immobilité de la posture.

E(Ipp) = montée sur la dernière sonorité.

P(Irc) = mouvement de tête vers le haut d'élancement.

> **(M57) = n° 15 ou parole de citation.**

* (M58):

E(Iri) = hochements de tête.

P(Ipp) = montée sur la dernière sonorité.

E(Iri) = hochements de tête et onomatopée d'accord.

> **(M58) = n° 16 ou parole d'évitement.**

* (M59):

P(Ipp) = montée sur la dernière sonorité.

E(Iri) = tous petits hochements et posture d'attente.

P(Ipp) = montée sur la dernière sonorité.

> **(M59) = n° 8 ou parole d'évitement.**

* (M60):

E(Ipp) = montée sur la dernière sonorité.

P(Iri) = posture immobile d'attente pour partir.

E(Ipp) = baisse sur la dernière sonorité pour fermer le dialogue et l'interaction.

> (M60) = n° 8 ou parole d'évitement.

* Annexe 2 : Liste détaillée des ressources langagières de (1.1.)

- *P[RTRr-1]* : hétéro - répétition de la formule de salutation.
- *P[RCQc-2]* : quasi – linguistique conative acoustique de rappel à l'ordre pour soi - même.
- *P[RTRr-3]* : auto – répétition.
- *P[RCIc-4]* : illustrative pictomimique de la main schématisant le mouvement de « aller ».
- *P[RCIc-5]* : illustrative déictique désignant le référent « cinéma » de manière approximative.
- *E[RCIc-6]* : illustrative déictique désignant le référent « nous » de la parole.
- *E[RCGs-7]* : ressource gestuelle pour renforcer l'accord.
- *P[RTRr-8]* : hétéro – répétition.
- *P[RCHes-9]* : omission du suffixe (terminaison verbale).
- *P[RCHes-10]* : omission du suffixe.
- *E[RTRr-11]* : hétéro – répétition.
- *E[RCHes-12]* : estropiage du suffixe.
- *E[RCIc-13]* : illustrative pictomimique schématisant le mouvement de « aller ».
- *E[RCHes-14]* : estropiage de la contraction au niveau de l'article.
- *P[RCGs-15]* : ressource gestuelle pour renforcer l'accord.
- *E[RCHr-16]* : hypothèse phonétique à partir des connaissances de la langue étrangère.
- *E[RCHes-17]* : estropiage phonétique de « quel ».
- *E[RCIc-18]* : illustrative déictique désignant le référent « nous » de la parole.
- *E[RCIc-19]* : illustrative pictomimique schématisant le mouvement de « aller ».
- *P[RCQo-20]* : quasi – linguistique opératoire exprimant « il faut réfléchir ... ».

- *E[RCIc-21]* : illustrative déictique servant à désigner le référent « l'œil ».
- *P[RCHt-22]* : traduction littérale d'un nom espagnol ou anglais.
- *E[RTRr-23]* : hétéro – répétition.
- *E[RCQo-24]* : quasi – linguistique opératoire signifiant « il faut réfléchir ».
- *E[RCHr-25]* : hypothèse phonétique à partir des connaissances de la langue étrangère.
- *E[RTRr-26]* : auto – répétition.
- *E[RCHt-27]* : traduction littérale « el aviator ».
- *P[RTRp-28]* : paraphrase d'expansion.
- *E[RTRr-29]* : hétéro – répétition non littérale.
- *P[RCIc-30]* : illustrative pictomimique schématisant le mouvement de « aller ».
- *E[RCIc-31]* : illustrative pictomimique décrivant le mouvement de « aller » avec la tête.

*** Annexe 3 : Liste détaillée des signes extra – communicatifs de (1.1.)**

- *P(ECc0)* : mains contrôlant l'autre.
- *P(ECc1)* : mise à distance de la tête.
- *E/P(ECc2)* : mise à distance corporelle de l'autre.
- *P(ECa3)* : geste de grattage.
- *P(ECa4)* : grattement des mains.
- *P(ECa5)* : grattement de la hanche.
- *P(ECa6)* : grattement de la hanche.
- *P(ECa7)* : tapotement sur les cuisses.
- *P(ECc8)* : positionnement pour partir.
- *P(ECc9)* : positionnement pour partir.
- *P(ECc10)* : positionnement pour partir.

*** Annexe 4 : Description des mouvements de parole de (1.2.)**

* (M0) :

A(Irc) = mouvement en direction de (S).

S(Ipp) = immobilité et détournement de tête.

A(Irc) = mouvement initial confirmé et bras ouvert.

> (M0) = n° 11 ou parole d'intégration.

* (M1) :

S(Iri) = tête tournée.

A(Ipm) = bras ouvert et sourire.

S(Irc) = bras tendu vers (A) et léger sourire.

> (M1) = n° 13 ou parole d'imitation.

* (M2) :

A(Ipp) = ralentissement de l'avancée.

S(Irc) = rapprochement proxémique prononcé du corps et de la tête.

A(Ipp) = arrêt d'attente.

> (M2) = n° 6 ou parole d'intégration.

* (M3) :

S(Ipp) = accélération du rythme de la parole.

A(Iri) = avancée bouche fermée.

S(Ipp) = bise sonore.

> (M3) = n° 8 ou parole d'évitement.

* (M4) :

A(Iri) = bise sonore.

S(Ipp) = bise sonore.

A(Iri) = mouvement de recul et mise à distance.

> (M4) = n° 16 ou parole d'évitement.

* (M5) :

S(Ipm) = bras tendu, tête vers l'avant.

A(Irc) = buste et tête vers l'avant.

S(Ipm) = accélération et montée sonore.

> (M5) = n° 1 ou parole de différence.

* (M6) :

A(Irc) = émission sonore incompréhensible comme pour prendre la parole.

S(Ipp) = montée sur l'ultime syllabe après accélération.

A(Irc) = petit hochement de tête.

> **(M6) = n° 11 ou parole d'intégration.**

* (M7) :

S(Iri) = retrait physique.

A(Ipm) = sourire.

S(Irc) = hochement de tête.

> **(M7) = n° 13 ou parole d'imitation.**

* (M8) :

A(Ipp) = montée sonore sur la dernière syllabe.

S(Irc) = maintien du buste en avant et mouvement des bras.

A(Ipp) = immobilité d'attente et sourire.

> **(M8) = n° 6 ou parole d'intégration.**

* (M9) :

S(Ipm) = accélération pour garder la parole.

A(Iri) = immobilité d'attente.

S(Ipm) = onomatopée et mouvement du bras gauche.

> **(M9) = n° 3 ou parole d'intégration.**

* (M10) :

A(Iri) = petits hochements successifs de tête marquant l'accord pour laisser la parole.

S(Ipm) = prolongement sonore.

A(Iri) = immobilité totale et regard fixe.

> **(M10) = n° 14 ou parole d'intégration.**

* (M11)

S(Ipp) = montée sonore finale.

A(Irc) = léger mouvement d'élan de la tête vers le bas.

S(Ipp) = attitude d'expectation, bouche ouverte et langue sortie.

> **(M11) = n° 6 ou parole d'intégration.**

* (M12) :

A(Ipm) = onomatopée de gestion de la parole.

S(Iri) = immobilité et petit sourire d'attente de la réponse.

A(Ipm) = montée sonore sur l'affirmation.

> **(M12) = n° 3 ou parole d'intégration.**

* (M13) :

S(Iri) = même immobilité conservée et petit sourire d'attente.

A(Ipm) = prolongement de la sonorité finale.

S(Iri) = immobilité totale d'attente.

> **(M13) = n° 14 ou parole d'intégration.**

* (M14) :

A(Ipp) = petits hochements de tête et baisse sonore pour marquer qu'elle a terminé.

S(Irc) = ouverture de bouche comme s'il allait parler.

A(Ipp) = petits hochements de tête pour marquer son accord afin que (S) parle.

> **(M14) = n° 6 ou parole d'intégration.**

* (M15) :

S(Ipm) = onomatopée pour garder la parole et prolongement.

A(Iri) = immobilité d'attente et regard fixe.

S(Ipm) = prolongement de la sonorité finale.

> **(M15) = n° 3 ou parole d'intégration.**

* (M16) :

A(Iri) = immobilité d'attente et regard fixe.

S(Ipp) = montée sur la sonorité finale.

A(Irc) = mouvement de tête de gauche à droite pour faire comprendre qu'elle va prendre la parole.

> **(M16) = n° 15 ou parole de citation.**

* (M17) :

S(Iri) = petit sourire ironique d'attente de la réponse et mouvement des lèvres comme pour exprimer une satisfaction.

A(Ipm) = poursuite des petits mouvements de tête et montée sonore pour garder la parole.

S(Iri) = immobilité relative et petit sourire d'attente de la réponse.

> **(M17) = n° 14 ou parole d'intégration.**

* (M18) :

A(Ipm) = prolongement de la sonorité finale.

S(Iri) = immobilité d'attente.

A(Ipm) = onomatopée prolongée.

> **(M18) = n° 3 ou parole d'intégration.**

* (M19) :

S(Iri) = clignement des cils pour signaler de continuer.

A(Ipm) = onomatopée double.

S(Iri) = immobilité d'attente et léger petit sourire.

> **(M19) = n° 14 ou parole d'intégration.**

* (M20) :

A(Ipm) = montée sonore sur le mot entier.

S(Iri) = immobilité totale.

A(Ipm) = prolongement du dernier son.

> **(M20) = n° 3 ou parole d'intégration.**

* (M21) :

S(Iri) = immobilité totale et regard fixe d'attente.

A(Ipm) = onomatopée prolongée.

S(Iri) = battement de cil pour dire de continuer.

> (M21) = n° 14 ou parole d'intégration.

* (M22) :

A(Ipm) = prolongement de la sonorité finale.

S(Iri) = immobilité d'attente.

A(Ipm) = onomatopée légèrement prolongée.

> (M22) = n° 3 ou parole d'intégration.

* (M23) :

S(Iri) = immobilité totale d'attente.

A(Ipp) = montée sur la dernière sonorité.

S(Iri) = immobilité d'attente.

> (M23) = n° 16 ou parole d'évitement.

* (M24) :

A(Ipm) = prolongement de la sonorité du mot.

S(Iri) = immobilité avec léger mouvement d'acquiescement de la tête.

A(Ipm) = prolongement de la sonorité finale.

> (M24) = n° 3 ou parole d'intégration.

* (M25) :

S(Iri) = immobilité d'attente.

A(Ipm) = prolongement de la dernière sonorité.

S(Iri) = immobilité d'attente et léger mouvement d'acquiescement de la tête.

> (M25) = n° 14 ou parole d'intégration.

* (M26) :

A(Ipm) = onomatopée légèrement prolongée.

S(Iri) = immobilité d'attente.

A(Ipp) = montée sur la sonorité finale.

> (M26) = n° 4 ou parole d'imitation.

* (M27) :

S(Iri) = hochement de tête pour marquer l'accord et l'invitation à continuer.

A(Ipm) = prolongement de la sonorité finale.

S(Iri) = petits hochements de tête.

> (M27) = n° 14 ou parole d'intégration.

* (M28) :

A(Ipp) = mouvement de tête pour transmettre qu'elle n'a plus rien à dire.

S(Iri) = petits hochements de tête légers.

A(Ipp) = regard fixe pour transmettre la parole ou attente que (S) prenne la parole.

> (M28) = n° 8 ou parole d'évitement.

* (M29) :

S(Ipm) = prolongement de la sonorité finale.

A(Iri) = regard fixe d'interrogation pour voir ce que (S) va dire.

S(Ipm) = prolongement de la sonorité finale.

> (M29) = n° 3 ou parole d'intégration.

* (M30) :

A(Iri) = immobilité et regard fixe d'attente de la réponse.

S(Ipm) = onomatopée légèrement prolongée.

A(Iri) = immobilité identique d'attente.

> (M30) = n° 14 ou parole d'intégration.

* (M31) :

S(Ipm) = prolongement de la sonorité finale.

A(Iri) = hochement de tête pour marquer l'accord et l'invitation à continuer.

S(Ipm) = prolongement de la sonorité finale.

> **(M31) = n° 3 ou parole d'intégration.**

* (M32) :

A(Iri) = immobilité d'attente.

S(Ipm) = prolongement de la sonorité finale.

A(Iri) = immobilité d'attente.

> **(M32) = n° 14 ou parole d'intégration.**

* (M33) :

S(Ipm) = intensité sonore sur la dernière syllabe.

A(Iri) = petits hochements de tête.

S(Ipm) = onomatopée prolongée.

> **(M33) = n° 3 ou parole d'intégration.**

* (M34) :

A(Iri) = immobilité d'attente.

S(Ipm) = prolongement de la sonorité finale.

A(Iri) = immobilité d'attente.

> **(M34) = n° 14 ou parole d'intégration.**

* (M35) :

S(Ipp) = montée sur la dernière sonorité.

A(Iri) = hochement de tête.

S(Ipm) = onomatopée prolongée.

> **(M35) = n° 7 ou parole de citation.**

* (M36) :

A(Ipm) = prolongement de la sonorité.

S(Iri) = petits hochements de tête et battements de cils.

A(Ipp) = montée sur la dernière sonorité.

> **(M36) = n° 4 ou parole d'imitation.**

* (M37) :

S(Ipm) = onomatopée prolongée.

A(Iri) = immobilité d'attente.

S(Ipm) = prolongement de la sonorité finale.

> **(M37) = n° 3 ou parole d'intégration.**

* (M38) :

A(Iri) = immobilité et regard d'attente.

S(Ipm) = prolongement léger de la dernière sonorité.

A(Iri) = immobilité et regard fixe d'attente.

> **(M38) = n° 14 ou parole d'intégration.**

* (M39) :

S(Ipm) = onomatopée légèrement prolongée.

A(Iri) = hochements d'accord.

S(Ipp) = montée sonore sur la fin.

> **(M39) = n° 4 ou parole d'imitation.**

* (M40) :

A(Ipp) = baisse sonore pour marquer la fin de son intervention et hochement de tête.

S(Iri) = mouvement de langue sur les lèvres et petit sourire.

A(Ipp) = sourire puis mouvement de fermeture de la bouche.

> **(M40) = n° 8 ou parole d'évitement.**

* (M41) :

S(Ipm) = onomatopée prolongée.

A(Iri) = immobilité et bouche fermée, lèvres légèrement pincées.

S(Ipm) = prolongement de la sonorité finale.

> **(M41) = n° 3 ou parole d'intégration.**

* (M42) :

A(Iri) = même immobilité, bouche fermée.

S(Ipm) = prolongement de la dernière sonorité.

A(Iri) = immobilité et regard fixe d'attente.

> **(M42) = n° 14 ou parole d'intégration.**

* (M43) :

S(Ipm) = onomatopée prolongée.

A(Iri) = immobilité d'attente.

S(Ipm) = prolongement de la sonorité finale.

> **(M43) = n° 3 ou parole d'intégration.**

* (M44) :

A(Iri) = immobilité d'attente.

S(Ipm) = prolongement de la sonorité finale.

A(Iri) = immobilité d'attente.

> **(M44) = n° 14 ou parole d'attente.**

* (M45) :

S(Ipp) = montée sonore sur la fin.

A(Irc) = regard les yeux en l'air comme pour chercher la réponse.

S(Ipp) = immobilité d'attente de la réponse.

* (M46) :

A(Ipm) = prolongement de la sonorité finale.

S(Iri) = immobilité d'attente.

A(Ipp) = légère montée sonore sur la fin.

> (M46) = n° 4 ou parole d'imitation.

* (M47) :

S(Ipm) = prolongement de sonorité finale.

A(Iri) = mouvement pour aller dans le sens de (S) et lui laisser la parole.

S(Ipp) = montée sonore sur la fin.

> (M47) = n° 4 ou parole d'imitation.

* (M48) :

A(Ipm) = prolongement de sonorité finale.

S(Iri) = immobilité d'attente et léger petit sourire.

A(Ipm) = prolongement de sonorité finale.

> (M48) = n° 3 ou parole d'intégration.

* (M49) :

S(Iri) = immobilité de retenue et léger mouvement de langue sur les lèvres.

A(Ipm) = montée sonore sur toute la syllabe et montée finale.

S(Irc) = mouvement pour parler.

> (M49) = n° 13 ou parole d'imitation.

* (M50) :

A(Ipm) = onomatopée prolongée.

S(Iri) = battement de cils pour acquiescer.

A(Ipm) = onomatopée prolongée.

> (M50) = n° 3 ou parole d'intégration.

* (M51) :

S(Iri) = regard furtif sur le côté et immobilité d'attente.

A(Ipm) = prolongement de sonorité finale.

S(Iri) = immobilité d'attente et petit sourire complice.

> **(M51) = n° 14 ou parole d'intégration.**

* (M52) :

A(Ipm) = montée sonore sur le mot pour signaler qu'elle n'a pas terminé.

S(Iri) = immobilité d'attente.

A(Ipm) = prolongement de la sonorité finale.

> **(M52) = n° 3 ou parole d'intégration.**

* (M53) :

S(Iri) = immobilité d'attente.

A(Ipm) = prolongement de sonorité finale.

S(Iri) = immobilité d'attente.

> **(M53) = n° 14 ou parole d'intégration.**

* (M54) :

A(Ipm) = prolongement de sonorité finale.

S(Iri) = immobilité d'attente.

A(Ipp) = montée sur sonorité finale.

> **(M54) = n° 4 ou parole d'imitation.**

* (M55) :

S(Ipm) = ouverture de la bouche pour dire qu'il a pris la parole.

A(Iri) = immobilité et regard fixe d'attente.

S(Ipm) = prolongement de sonorité finale.

> **(M55) = n° 3 ou parole d'intégration.**

* (M56) :

A(Iri) = immobilité d'attente.

S(Ipm) = prolongement de sonorité finale.

A(Iri) = pincement de lèvres qui montre qu'elle ne souhaite pas parler.

> **(M56) = n° 14 ou parole d'intégration.**

* (M57) :

S(Ipm) = onomatopée légèrement prolongée.

A(Iri) = immobilité totale d'attente.

S(Ipm) = prolongement de sonorité finale.

> **(M57) = n° 3 ou parole d'intégration.**

* (M58) :

A(Iri) = immobilité d'attente.

S(Ipm) = prolongement de sonorité finale.

A(Iri) = immobilité d'attente.

> **(M58) = n° 14 ou parole d'intégration.**

* (M59) :

S(Ipm) = prolongement de sonorité finale.

A(Iri) = petits hochements rapides d'acquiescement pour marquer l'accord et dire de continuer.

S(Ipm) = prolongement de sonorité finale.

> **(M59) = n° 3 ou parole d'intégration.**

* (M60) :

A(Iri) = acquiescement avec hochement de tête.

S(Ipp) = montée sur sonorité finale et lever de sourcils.

A(Irc) = mouvement des bras vers l'avant puis réunion des mains.

> **(M60) = n° 15 ou parole de citation.**

* (M61) :

S(Iri) = immobilité d'attente.

A(Ipp) = montée sur sonorité finale.

S(Iri) = regard d'attente.

> (M61) = n° 16 ou parole d'évitement.

* (M62) :

A(Iri) = petite immobilité d'attente et sourire complice.

S(Ipp) = mouvement d'au revoir et montée sonore finale.

A(Iri) = suspension du mouvement et immobilité d'attente.

> (M62) = n° 16 ou parole d'évitement.

* (M63) :

S(Iri) = mouvement d'au revoir finalisé avec bras tendu et tête en avant pour faire la bise.

A(Ipp) = montée sur sonorité finale.

S(Iri) = bises d'au revoir.

> (M63) = n° 16 ou parole d'évitement.

* Annexe 5 : Liste détaillée des ressources langagières de (1.2.)

- *S[RCQp-1]* : quasi-linguistique phatique.
- *A[RTRd-2]* : dissociation ou reconsidération (« eh jé t' OUI (!) »).
- *S[RTRr-3]* : auto - répétition.
- *S[RCHes-4]* : omission du suffixe.
- *A[RCHem-5]* : emprunt de la langue maternelle.
- *A[RTRd-6]* : dissociation de reconsidération.
- *S[RTRr-7]* : auto – répétition.
- *S[RTRr-8]* : auto – répétition.
- *S[RTRr-9]* : auto – répétition.
- *A[RCHt-10]* : traduction littérale de l'espagnol.

- *S[RTRr-11]* : auto – répétition.
- *S[RTRr-12]* : auto – répétition littérale complète
- *S[RTRr-13]* : auto – répétition partielle.
- *S[RCHem-14]* : emprunt direct de la langue maternelle.
- *A[RCHes-15]* : estropiage sous forme de « à : musée ».
- *S[RTRr-16]* : auto – répétition littérale.
- *S[RTRr-17]* : auto – répétition littérale.
- *S[RTRr-18]* : auto – répétition littérale.

*** Annexe 6 : Liste détaillée des signes extra – communicatifs de (1.2.)**

- *A/S(ECc1)* : main dans la poche.
- *S(ECc2)* : main dans la poche.
- *A(ECa3)* : frottement des mains.
- *A(ECa4)* : tapotement de la main sur la cuisse.
- *A(ECa5)* : toucher de la jambe.
- *S/A(ECa6)* : rires nerveux.
- *A(ECc7)* : frottement des mains prolongé.
- *A(ECc8)* : frottement nouveau des mains.
- *A(ECc9)* : frottement des mains.
- *A/S(ECc10)* : bises de convention.

*** Annexe 7 : Description détaillée des mouvements de parole de (1.3.)**

* (M0) :

C(Iri) = déplacement en direction de (R) avec rire et bras en avant pour l’embrasser.

R(Ipp) = regard vers le bas.

C(Iri) = bras levé et rapprochement pour embrasser.

> (M0) = n° 16 ou parole d’évitement.

* (M1) :

R(Irc) = yeux levés, bras ouverts et sourire.

C(Ipp) = bras prêt à entourer le haut du corps et sourire.

R(Irc) = petit mouvement d'ouverture des bras.

> (M1) = n° 11 ou parole d'intégration.

* (M2) :

C(Iri) = tête et joue tendues pour embrasser.

R(Ipp) = joue tendue et montée sonore.

C(Iri) = bouche tendue pour embrasser.

> (M2) = n° 16 ou parole d'évitement.

* (M3) :

R(Ipm) = bouche ouverte pour parler.

C(Iri) = bises très sonores de convention.

R(Ipp) = montée sonore sur la fin.

> (M3) = n° 4 ou parole d'imitation.

* (M4) :

C(Iri) = nouvelle bise sonore de convention.

R(Ipp) = bise sonore de convention.

C(Irc) = mouvement de retrait pour permettre de parler.

> (M4) = n° 15 ou parole de citation.

* (M5) :

R(Iri) = immobilité d'attente.

C(Ipp) = montée sonore sur la fin.

R(Irc) = petit mouvement corporel comme pour s'élancer.

> (M5) = n° 15 ou parole de citation.

* (M6) :

C(Iri) = position d'attente, sourire, bras ballants et corps légèrement en avant puis recul léger.

R(Ipp) = montée sonore sur la fin.

C(Irc) = mouvement de bras comme pour s'élancer.

> (M6) = n° 15 ou parole de citation.

* (M7) :

R(Iri) = immobilité corporelle.

C(Ipp) = pose d'attente.

R(Iri) = pose d'attente.

> (M7) = n° 16 ou parole d'évitement.

* (M8) :

C(Ipm) = onomatopée prolongée.

R(Iri) = yeux baissés.

C(Ipp) = baisse sonore en clôture et positionnement d'attente.

> (M8) = n° 4 ou parole d'imitation.

* (M9) :

R(Ipm) = mouvement de bras et prolongement sonore de l'onomatopée.

C(Iri) = pose immobile d'attente.

R(Ipm) = petit mouvement du bras et prolongement de l'onomatopée.

> (M9) = n° 3 ou parole d'intégration.

* (M10) :

C(Iri) = même immobilité et léger petit sourire.

R(Ipm) = prolongement sonore.

C(Iri) = petit mouvement comme pour montrer qu'elle attend ce qu'il va dire.

> (M10) = n° 14 ou parole d'intégration.

* (M11) :

R(Ipm) = prolongement d'onomatopée.

C(Irc) = petit mouvement du menton et ouverture de la bouche comme pour parler.

R(Ipp) = regard d'attribution de la parole.

> **(M11) = n° 2 ou parole de développement.**

* (M12) :

C(Ipm) = prolongement de sonorité.

R(Iri) = immobilité et regard d'attente.

C(Ipm) = prolongement d'onomatopée.

> **(M12) = n° 3 ou parole d'intégration.**

* (M13) :

R(Iri) = immobilité et regard vers le bas.

C(Ipm) = petit prolongement de sonorité.

R(Iri) = immobilité d'attente.

> **(M13) = n° 14 ou parole d'intégration.**

* (M14) :

C(Ipm) = intonation plus sonore.

R(Irc) = petit mouvement de tête comme pour s'élancer.

C(Ipm) = maintien de la sonorité finale.

> **(M14) = n° 1 ou parole de différence.**

* (M15) :

R(Ipm) = maintien du bras en suspens sur la poitrine.

C(Irc) = mouvement de main, bras en l'air comme pour réclamer la suite de la parole.

R(Ipp) = montée sur la sonorité finale.

> **(M15) = n° 2 ou parole de développement.**

* (M16) :

C(Ipm) = maintien du bras en suspens.

R(Iri) = immobilité d'attente.

C(Ipm) = intonation forte d'affirmation.

> **(M16) = n° 3 ou parole d'intégration.**

* (M17) :

R(Irc) = mouvement d'élan de la tête pour prendre la parole.

C(Ipm) = mouvement de main qui s'ouvre comme pour retenir ou affirmer.

R(Irc) = prise de parole spontanée.

> **(M17) = n° 9 ou parole de différence.**

* (M18) :

C(Iri) = immobilité avec sourire.

R(Ipm) = enchaînement prolongé d'une sonorité.

C(Iri) = immobilité totale.

> **(M18) = n° 14 ou parole d'intégration.**

* (M19) :

R(Ipm) = mouvement de la main devant l'abdomen comme pour s'élancer.

C(Irc) = mouvement de main pour parler.

R(Ipm) = maintien du bras et du doigt en suspens.

> **(M19) = n° 1 ou parole de différence.**

* (M20) :

C(Ipm) = prolongement de sonorité.

R(Iri) = immobilité d'attente.

C(Ipp) = mouvement d'affirmation de la tête ouvrant à la réponse.

> **(M20) = n° 4 ou parole d'imitation.**

* (M21) :

R(Ipm) = enchaînement sonore.

C(Irc) = mouvement d'élan comme pour prendre la parole.

R(Ipp) = regard vers le bas.

> **(M21) = n° 2 ou parole de développement.**

* (M22) :

C(Ipp) = détournement du visage.

R(Iri) = maintien du regard vers le bas.

C(Ipp) = maintien du corps et visage détourné.

> **(M22) = n° 8 ou parole d'évitement.**

* (M23) :

R(Ipm) = prolongement de la sonorité de l'onomatopée.

C(Iri) = immobilité du regard et du corps avec main devant le visage.

R(Ipm) = prolongement de l'onomatopée.

> **(M23) = n° 3 ou parole d'intégration.**

* (M24) :

C(Iri) = immobilité d'attente.

R(Ipm) = prolongement de sonorité.

C(Iri) = immobilité d'attente.

> **(M24) = n° 14 ou parole d'intégration.**

* (M25) :

R(Ipm) = prolongement sonore.

C(Iri) = immobilité d'attente.

R(Ipm) = prolongement sonore.

> **(M25) = n° 3 ou parole d'intégration.**

* (M26) :

C(Iri) = immobilité d'attente.

R(Ipp) = montée sur la sonorité finale.

C(Iri) = regard vers le bas.

> (M26) = n° 16 ou parole d'évitement.

* (M27) :

R(Iri) = regard immobile vers le bas.

C(Ipm) = onomatopée prolongée.

R(Iri) = immobilité d'attente.

> (M27) = n° 14 ou parole d'intégration.

* (M28) :

C(Ipm) = prolongement de sonorité.

R(Iri) = immobilité d'attente.

C(Ipm) = prolongement sonore.

> (M28) = n° 3 ou parole d'intégration.

* (M29) :

R(Iri) = immobilité d'attente.

C(Ipm) = prolongement sonore.

R(Iri) = immobilité d'attente.

> (M29) = n° 14 ou parole d'intégration.

* (M30) :

C(Ipp) = regard et mouvement de tête d'attente de la réaction.

R(Iri) = immobilité d'attente.

C(Ipp) = fermeture des yeux.

> (M30) = n° 8 ou parole d'évitement.

* (M31) :

R(Ipm) = murmure prolongé.

C(Irc) = mouvement de tête comme pour prendre la parole.

R(Ipp) = montée sonore finale.

> **(M31) = n° 2 ou parole de développement.**

* (M32) :

C(Ipm) = sonorité prolongée.

R(Iri) = immobilité d'attente.

C(Ipm) = sonorité prolongée.

> **(M32) = n° 3 ou parole d'intégration.**

* (M33) :

R(Iri) = immobilité d'attente.

C(Ipp) = intonation de fermeture et regard d'attente.

R(Iri) = onomatopée d'affirmation et pour relancer la parole.

> **(M33) = n° 16 ou parole d'évitement.**

* (M34) :

C(Ipp) = onomatopée d'affirmation redonnant la parole à l'autre.

R(Irc) = onomatopée de lancement comme pour parler.

C(Ipp) = affirmation et regard d'attribution.

> **(M34) = n° 6 ou parole d'intégration.**

* (M35) :

R(Ipm) = onomatopée prolongée.

C(Iri) = pose d'attente avec sourire.

R(Ipp) = regard vers le bas.

> **(M35) = n° 4 ou parole d'imitation.**

* (M36) :

C(Iri) = pose d'attente et sourire maintenu.

R(Ipp) = regard vers le bas.

C(Iri) = rire nerveux pas expressif.

> (M36) = n° 16 ou parole d'évitement.

* (M37) :

R(Ipp) = rire nerveux en écho et regard vers le bas.

C(Iri) = suite du rire et regard d'attente.

R(Ipm) = onomatopée prolongée.

> (M37) = n° 7 ou parole de citation.

* (M38) :

C(Iri) = fin du rire.

R(Ipp) = regard de supplication pour demander de l'aide.

C(Irc) = mouvement du bras vers l'avant et élanement pour prendre la parole.

> (M38) = n° 15 ou parole de citation.

* (M39) :

R(Irc) = mouvement comme pour s'élancer afin d'exprimer quelque chose.

C(Ipm) = prolongement de sonorité.

R(Iri) = retrait du mouvement antérieur.

> (M39) = n° 10 ou parole de développement.

* (M40) :

C(Ipm) = prolongement de sonorité.

R(Iri) = immobilité et regard d'attente.

C(Ipm) = prolongement de sonorité.

> (M40) = n° 3 ou parole d'intégration.

* (M41) :

R(Iri) = immobilité d'attente.

C(Ipm) = prolongement de la sonorité finale.

R(Irc) = onomatopée de prise de parole.

> **(M41) = n° 13 ou parole d'imitation.**

* (M42) :

C(Ipm) = prolongement de sonorité.

R(Iri) = regard détourné vers le bas.

C(Ipm) = prolongement d'onomatopée.

> **(M42) = n° 3 ou parole d'intégration.**

* (M43) :

R(Iri) = regard vers le bas.

C(Ipm) = sonorité prolongée.

R(Irc) = ouverture de la bouche comme pour prendre la parole.

> **(M43) = n° 13 ou parole d'imitation.**

* (M44) :

C(Ipm) = accélération d'affirmation pour garder la parole.

R(Iri) = immobilité d'attente.

C(Ipm) = prolongement sonore.

> **(M44) = n° 3 ou parole d'intégration.**

* (M45) :

R(Iri) = immobilité d'attente.

C(Ipm) = petits hochements de tête successifs pour montrer qu'elle n'a pas terminé.

R(Irc) = onomatopée de prise de parole.

> **(M45) = n° 13 ou parole d'imitation.**

* (M46) :

C(Ipm) = mouvement de tête pour affirmer son maintien.

R(Iri) = immobilité d'attente.

C(Ipp) = montée sonore et rire.

> **(M46) = n° 4 ou parole d'imitation.**

* (M47) :

R(Ipm) = petite sonorité incompréhensible pour marquer le désir d'avoir la parole.

C(Iri) = mouvement et regard concentrés sur le tee-shirt de (R).

R(Ipp) = montée sonore sur la fin.

> **(M47) = n° 4 ou parole d'imitation.**

* (M48) :

C(Ipp) = montée sonore.

R(Iri) = se laisse manipuler par (C).

C(Ipp) = affirmation de clôture et rire dans le prolongement.

> **(M48) = n° 8 ou parole d'évitement.**

* (M49) :

R(Iri) = tourne en silence sans se presser.

C(Ipp) = s'immobilise dans une pose.

R(Iri) = pose d'attente.

> **(M49) = n° 16 ou parole d'évitement.**

* (M50) :

C(Iri) = maintien de la pose immobile.

R(Ipm) = onomatopée prolongée.

C(Iri) = regard baissé vers le sol.

> **(M50) = n° 14 ou parole d'intégration.**

* (M51) :

R(Ipm) = murmure prolongé.

C(Iri) = immobilité d'attente.

R(Ipm) = onomatopée prolongée

> **(M51) = n° 3 ou parole d'intégration.**

* (M52) :

C(Iri) = immobilité d'attente.

R(Ipm) = sonorité prolongée.

C(Iri) = immobilité d'attente et pose accentuée.

> **(M52) = n° 14 ou parole d'intégration.**

* (M53) :

R(Ipm) = sonorité prolongée.

C(Iri) = immobilité d'attente.

R(Ipm) = sonorité prolongée.

> **(M53) = n° 3 ou parole d'intégration.**

* (M54) :

C(Iri) = immobilité d'attente et lèvres serrées.

R(Ipm) = onomatopée prolongée.

C(Iri) = immobilité d'attente et lèvres serrées.

> **(M54) = n° 14 ou parole d'intégration.**

* (M55) :

R(Ipp) = sonorité montante.

C(Iri) = immobilité totale.

R(Ipp) = immobilité d'attente de la réponse.

> **(M55) = n° 8 ou parole d'évitement.**

* (M56) :

C(Iri) = mouvement de la tête pour demander de continuer à (R).

R(Ipp) = immobilité et murmure inaudible.

C(Iri) = immobilité d'attente.

> **(M56) = n° 16 ou parole d'évitement.**

* (M57) :

R(Iri) = immobilité d'attente, main contre le cou et léger sourire.

C(Ipp) = mouvement de tête et regard vers le bas.

R(Iri) = immobilité d'attente et regard fixe.

> **(M57) = n° 16 ou parole d'évitement.**

* (M58) :

C(Ipm) = onomatopée prolongée.

.R(Irc) = tentative de prendre la parole et interrompre (C).

C(Ipm) = sonorité prolongée.

> **(M58) = n° 1 ou parole de différence.**

* (M59) :

R(Irc) = mouvement et onomatopée d'interruption.

C(Ipm) = onomatopée prolongée.

R(Irc) = nouvelle onomatopée d'interruption.

> **(M59) = n° 9 ou parole de différence.**

* (M60) :

C(Ipp) = baisse la tête et immobilité interrogative.

R(Iri) = immobilité d'attente et léger sourire.

C(Ipm) = onomatopée brève de maintien.

> **(M60) = n° 7 ou parole de citation.**

* (M61) :

R(Iri) = immobilité d'attente.

C(Ipm) = sonorité légèrement prolongée.

R(Iri) = immobilité d'attente.

> **(M61) = n° 14 ou parole d'intégration.**

* (M62) :

C(Ipm) = sonorité légèrement prolongée.

R(Iri) = immobilité d'attente.

C(Ipp) = sonorité finale montante.

> **(M62) = n° 4 ou parole d'imitation.**

* (M63) :

R(Ipm) = onomatopée prolongée.

C(Iri) = immobilité d'attente, lèvres pincées.

R(Ipm) = sonorité légèrement allongée.

> **(M63) = n° 3 ou parole d'intégration.**

* (M64) :

C(Iri) = immobilité d'attente.

R(Ipp) = montée sonore finale.

C(Irc) = mouvement de tête vers le haut pour s'élancer et prendre la parole.

> **(M64) = n° 15 ou parole de citation.**

* (M65) :

R(Iri) = légère immobilité du regard interrogatif.

C(Ipp) = mouvement d'accord en fermeture.

R(Iri) = mouvement d'accord en fermeture.

> **(M65) = n° 16 ou parole d'évitement.**

* (M66) :

C(Ipp) = mouvement d'accord en fermeture et mouvement du corps pour conclure.

R(Iri) = mouvement du corps pour conclure.

C(Ipp) = posture de départ et bises de convention.

> (M66) = n° 8 ou parole d'évitement.

* Annexe 8 : Liste détaillée des ressources langagières de (1.3.)

- C[RTRr-1] : répétition non littérale (« très ... très »).
- R[RCId-2] : illustrative de complément servant à désigner le référent de la parole.
- C[RTRp-3] : paraphrase d'expansion (« très ... TRES BELLE »).
- C[RTRc-4] : correction du genre de l'adjectif.
- R[RTRr-5] : répétition littérale multiple (« no-no-no-no-no-no-no »).
- C[RTRr-6] : répétition littérale partielle (« TU tu es »).
- C[RTRr-7] : répétition littérale complète (« très beau ... très beau »).
- R[RTRr-8] : répétition littérale partielle et multiple (« tou-tou-tou »).
- C[RCId-9] : illustrative gestuelle servant à désigner le référent de la parole.
- R[RTRr-10] : répétition littérale (« tou :: tou »).
- R[RTRr-11] : répétition littérale (« des : des »).
- R[RTRr-12] : répétition littérale partielle (« à : madrid(!) ... °(à madrid)° »).
- C[RTRr-13] : répétition littérale complète (« j'ai :: ... j'ai :: »).
- C[RCId-14] : illustrative gestuelle de complément pour désigner le référent.
- C[RTRr-15] : répétition non littérale partielle (« tu :: té :: tu : »).
- C[RTRp-16] : paraphrase d'expansion (« très :: très joli(!) »).
- C[RTRp-17] : paraphrase de variation (« très joli ... très sympathique »).
- R[RTRd-18] : reformulation non paraphrastique de reconsidération (« °(vous est :)° ...est-ce que tu :: »).
- C[RTRr-19] : répétition littérale complète (« jé ... jé »).
- C[RTRr-20] : répétition littérale complète (« jé ... jé »).
- C[RTRp-21] : paraphrase de variation (« jé ... vous »).

- *C[RDA-22]* : demande d'aide (« vous : voulez répéter »).
- *R[RCIk-23]* : illustrative kinémimique pour traduire « prendre un verre ».

*** Annexe 9 : Liste détaillée des signes extra – communicatifs de (1.3.)**

- *R(ECc1)* : positionnement de réception et contrôle du corps avec bras écartés.
- *R/C(ECa2)* : tapotement sur la cuisse avec la main gauche et contrôle de la main.
- *R(ECc3)* : bises de convention, distantes et contrôlées.
- *C(ECa4)* : tapotement de la main gauche sur la cuisse.
- *R(ECc5)* : positionnement de la main gauche sur la hanche.
- *C(ECa6)* : main touchant et jouant légèrement avec les cheveux.
- *C(ECc7)* : détournement du corps pour être à l'aise et main sur le visage pour se cacher.
- *C(ECc8)* : poing fermé d'un côté et main se touchant les doigts de l'autre.
- *C(ECa9)* : tapotement sur la poitrine.
- *C(ECa10)* : rire nerveux (dû à l'incompréhension latente).
- *R(ECa11)* : grattage du nez.
- *C(ECo12)* : manipulation de l'autre.
- *C(ECa13)* : rires nerveux.
- *R(ECa14)* : grattage de la nuque et de la tête.
- *R(ECa15)* : redoublement et insistance dans le grattage du cou.
- *C/R(ECc16)* : communication extra – collusoire incompréhensible et partagée.
- *C(ECc17)* : position de fuite le corps et la tête penchés vers le bas.
- *R(ECc18)* : mouvement pour indiquer qu'il veut partir.
- *C(ECc19)* : mouvement pour marquer le départ, l'acceptation du départ.

*** Annexe 10 : Liste détaillée des ressources de la continuité de (E) dans (2.1.)**

- *[RTRr-1]* : « j'ai ... j'ai allé ».
- *[RCId-2]* : désigne du pouce la bibliothèque.
- *[RTRc-3]* : « allé é ... à ».

- [RCHem-4] : ya (espagnol).
- [RTRr-5] : hétéro – répétition.
- [RTRr-6] : hétéro – répétition.
- [RCHem-7] : « sí yo ».
- [RCId-8] : désigne « je » donc lui-même.
- [RCId-9] : désigne la bibliothèque.
- [RTRC-10] : correction « à la bibliothèque ».
- [RCHem-11] : « a belle fille ».
- [RCIp-12] : dessine la forme de la fille.
- [RCHes-13] : « de le fille ».
- [RCIs-14] : spatiographique de « à côté ».
- [RCHes-15] : (il y) avait.
- [RCHes-16] : « une garçon ».
- [RTRr-17] : « une une ».
- [RTRd-18] : récapitulation sous forme de « un garçon et une fille ».
- [RCIs-19] : spatiographique illustrant « à côté ».
- [RCHes-20] : « une garçon ».
- [RTRc-21] : correction phonétique de « la fille ».
- [RCHes-22] : « de garçon ».
- [RTRr-23] : « garçon ... garçon ».
- [RTRr-24] : « il ... il ».
- [RTRr-25] : « il ... il ».
- [RCIk-26] : kinémimique pour illustrer « dessiner ».
- [RCHem-27] : « dibujando ».
- [RCIk-28] : kinémimique pour illustrer « dessiner ».
- [RCHes-29] : « le fille ».
- [RCIk-30] : kinémimique pour illustrer « dessiner ».
- [RTRr-31] : « un portrait ... a portrait ».
- [RCHes-32] : « a portrait ».
- [RTRd-33] : récapitulation sous la forme de « de la fille ».

- [RTRr-35] : « et ... et ».
- [RTRr-36] : « le ... le ».
- [RTRr-37] : « le ... le ».
- [RCIk-38] : kinémimique illustrant « dessiner ».
- [RTRr-39] : « il ... il ».
- [RTRr-40] : « le ... le portrait ».
- [RCIk-41] : kinémimique illustrant « marcher, aller ».
- [RTRr-42] : « il ... il ».
- [RTRr-43] : hétéro – répétition de « aller ».
- [RCId-44] : désigne la fille.
- [RCHem-45] : « tou-tou » (espagnol).
- [RCIk-46] : geste illustrant le fait de donner le portrait.
- [RCHes-47] : « ilse ».
- [RCHem-48] : « no ».
- [RTRr-49] : “no ... no”.
- [RTRr-50] : hétéro – répétition de « connaît ».
- [RTRc-51] : « cette ... ce soir ».
- [RTRr-52] : « jé ... jé ».
- [RCId-53] : il se désigne lui – même.
- [RTRr-54] : « à ... ap ».
- [RTRr-55] : « à ... à ».
- [RTRr-56] : « à fête (2) ».
- [RCHes-57] : « à (une) fête ».
- [RTRr-58] : « est-ce qué tu ... est-ce qué tu ».
- [RTRr-59] : hétéro – répétition de « vous voulez ».
- [RTRr-60] : répétition de « avec moi ».
- [RCId-61] : se désigne lui – même.
- [RTRr-62] : « à ... à une fête ».
- [RTRr-63] : hétéro – répétition de « huit ».
- [RTRr-64] : « huit ... huit ».

- [RCIp-66]: pictomimique illustrant “la moitié”.
- [RTRc-67] : « est-ce qu’é ... no ».
- [RCHem-68] : « esa fête ».
- [RCHem-69] : « on » (anglais).
- [RTRr-70] : « on ... on a ».
- [RTRr-71]: « on a ... on a plage ».
- [RCIs-72]: spatiographique illustrant le plat de la plage.
- [RCIk-73] : kinémimique illustrant le surf.
- [RCHem-74] : « hawaïan fête ».
- [RTRr-75] : récapitulation sous forme de « allez ».

*** Annexe 11 : Liste détaillée des ressources de la continuité de (P) dans**

(2.1.)

- [RCId-1] : désigne informellement le passé.
- [RCId-2] : désigne le lieu de la bibliothèque.
- [RTRc-3] : « je suis ... j’ai ».
- [RTRr-4] : « j’ai travaillé (2) ».
- [RCId-5] : désigne le restaurant.
- [RTRr-6] : « j’ai travaillé comme (2) ».
- [RCGs-7] : gestuelle symbolisant le clown.
- [RCIk-8] : kinémimique illustrant « animer ».
- [RCIp-9] : pictomimique illustrant « petite ».
- [RTRr-10] : « très ... très ».
- [RCHes-11] : « diverti ».
- [RCHes-12] : « une garçon ».
- [RCIs-13] : spatiographique illustrant « à côté ».
- [RCIk-14] : kinémimique illustrant « dessiner ».
- [RCIk-15] : kinémimique illustrant « dessiner ».
- [RCHes-16] : « le fille ».
- [RCGs-17] : geste symbolisant la fille.

- [RTRr-18] : hétéro – répétition de « le garçon ».
- [RTRp-19] : hétéro – répétition de « aller ».
- [RCId-20] : déictique de aller.
- [RCQo-21] : « la fille(!) ».
- [RCId-22] : désigne le garçon de l’histoire.
- [RTRr-23] : « et ... et ».
- [RCId-24] : désigne encore le garçon.
- [RTRr-25] : « il ... il ».
- [RTRc-26] : « connaissait ... connaît ».
- [RCHem-27] : commentaire en espagnol.
- [RCId-28] : désigne la bibliothèque.
- [RCQc-29] : mouvement de tête pour marquer la direction de la bibliothèque.
- [RTRr-30] : hétéro – répétition de « une fête ».
- [RTRr-31] : « c’est ... c’est ».
- [RTRp-32] : hétéro – répétition de « vous voulez aller ».
- [RCId-33] : se désigne du doigt.
- [RTRr-34] : expansion « avec moi ».
- [RCId-35] : désigne la montre.
- [RCIp-36] : pictomimique illustrant « plus ou moins ».
- [RTRr-37] : « d’accord (2) ».
- [RTRr-38] : hétéro – répétition de « on a plage ».
- [RTRr-39] : « ah très intéressant (2) ».
- [RCHem-40] : « come on » (anglais).
- [RCHem-41] : « my ».
- [RCHes-42] : « nous allez ».
- [RCId-43] : désigne la direction de la bibliothèque.
- [RTRr-44] : « nous allez (2) ».

*** Annexe 12 : Liste détaillée des ressources de la continuité de (A) dans (2.2.)**

- [RCHes-1] : « j’ai acheté (les) ».
- [RCHes-2] : « j’a payé ».
- [RCHes-3] : « (dans) beaucoup de magasins ».
- [RCHes-4] : « il n’est pas problème ».
- [RCHc-5] : « apparcuement ».
- [RTRc-6] : correction non littérale « il joue ... vous payez ».
- [RTRc-7] : « parce que ... por el ».
- [RCHem-8] : « por el » (espagnol).
- [RCHc-9] : « apparcuement ».
- [RTRp-10] : explication de « voiture ».
- [RTRr-11] : expansion de « j’hab ... j’habite à ».
- [RTRp-12] : « mais la couleur ... je n’aime pas la couleur ».
- [RCHes-13] : « le couleur ».
- [RCId-14] : se désigne lui – même.
- [RCHes-15] : « le couleur ».
- [RCHem-16] : « el bleu » (espagnol).
- [RTRc-17] : « dans ... Madrid ».
- [RDA-18] : « achetez ? ».
- [RTRr-19] : « achetez (2) ».
- [RTRc-20] : « parce que je joue ... parce que tou as ».
- [RTRr-21] : « à Londres ... à Londres ».
- [RCHem-22] : « Londrès » (espagnol).
- [RCHem-23] : « Nueva York » (espagnol).
- [RTRc-24] : « j’ai ... je suis allé ».
- [RCHes-25] : « vous aime le football ? ».
- [RCHes-26] : « à le ».
- [RCHem-27] : « le stadium » (anglais).
- [RCIp-28] : pictomimique illustrant « un peu ».

*** Annexe 13 : Liste détaillée des ressources de la continuité de (S) dans (2.2.)**

- [RTRr-1] : « tes ... tes chaussures ».
- [RCId-2] : désigne les chaussures.
- [RCHes-3] : « ce sont très jolies ».
- [RCId-4] : désigne les chaussures.
- [RTRr-5] : « Où est-ce que tu (2) ».
- [RTRr-6] : hétéro – répétition.
- [RTRr-7] : « combien ... combien ».
- [RTRr-8] : « tou ... tou ».
- [RTRr-9] : hétéro – répétition.
- [RTRr-10] : « où est-ce que tou (2) ».
- [RTRr-11] : « ton ... ton vêtement ».
- [RCGd-12] : gestuelle de description.
- [RCId-13] : désigne le lieu « Madrid ».
- [RCHes-14] : « tu ne habites pas ».
- [RTRr-15] : « je suis ... je suis allé ».
- [RCHem-16] : « Corte Inglés » (espagnol).
- [RTRr-17] : « j'ai ... j'ai acheté ».
- [RCHes-18] : « ces pantalons ».
- [RCId-19] : désigne du regard et de la main les pantalons.
- [RTRr-20] : « j'ai ... j'ai acheté ».
- [RTRr-21] : « j'ai acheté ... j'achète » (non littérale).
- [RTRr-22] : « j'achète ... j'ai acheté » (non littérale).
- [RCId-23] : désigne la chemise.
- [RTRr-24] : « il ne va ... il ne va ».
- [RCHes-25] : « il ne va (pas) bien ».
- [RCIp-26] : pictomimique illustrant « il ne va pas bien ».
- [RTRr-27] : « et ... et ».
- [RTRr-28] : hétéro – répétition de « bleu ».

- [RTRr-29] : « A quelle ... à quelle ... ».
- [RTRr-30] : « est-ce que tou ... tu ... ».
- [RCId-31] : désigne du doigt « Madrid ».
- [RCId-32] : désigne du doigt « une autre ville ».
- [RTRc-33] : « un autre ... une autre ».
- [RCId-34] : désigne le « Corte Inglés ».
- [RTRr-35] : « j'ai ... j'ai ... ».
- [RTRr-36] : « j'ai vou ... j'ai vou ... ».
- [RCGs-37] : geste mimant la signature.
- [RTRr-38] : hétéro – répétition de « Real Madrid ».
- [RTRc-39] : « et tu ... et toi ? ».
- [RTRc-40] : « a ... un nouveau magasin ».
- [RTRr-41] : « nous pouvons ... nous pouvons ... ».
- [RTRr-42] : hétéro – répétition de « ensemble ».
- [RTRr-43] : « pour ... pour voir ».
- [RTRc-44] : « pour voir ça ... pour voir des ... ».
- [RTRr-45] : « des ... des vêtements ... ».

*** Annexe 14 : Liste détaillée des ressources de la continuité de (C) dans (2.3.)**

- [RCId-1] : s'auto – désigne de la main.
- [RTRr-2] : « bien ... bien ».
- [RTRc-3] : « j'ai ... je suis ».
- [RCHes-4] : « je sus étudiant ».
- [RTRc-5] : « tu ... qu'est-ce que tu... ».
- [RCHes-6] : « qu'est-ce que tu études ou travailles ? ».
- [RCHem-7] : « ya » (espagnol).
- [RCId-8] : s'auto – désigne.
- [RTRr-9] : hétéro – répétition de « oui ».
- [RCIs-10] : spatiographique illustrant « très bien ».

- [RTRr-11] : « oui ... oui ».
- [RCHt-12] : « très large ».
- [RTRr-13] : « très ... très... ».
- [RTRr-14] : hétéro – répétition de « très large ».
- [RTRr-15] : « oui ... oui ».
- [RTRp-16] : « Qu'est-ce que ... quel type ... ».
- [RTRr-17] : « tu ... tu préfères ».
- [RCHem-18] : « yeh » (anglais).
- [RTRc-19] : « yeh ... oui ».
- [RTRr-20] : « oui ... oui ».
- [RTRr-21] : hétéro – répétition de « quelvé ? ».
- [RCHem-22] : « yeh ».
- [RTRr-23] : « oui ... oui ».
- [RTRc-24] : « yeh ... oui ».
- [RTRc-25] : hétéro – correction sous la forme « ah ce matin ».
- [RTRr-26] : « ce matin ... ce matin ».
- [RTRr-27] : « une ... une fille ».
- [RTRc-28] : « une fille ... un garçon ».
- [RTRr-29] : « il a ... a parlé ».
- [RCHem-30] : « il a demandé por ... ».
- [RCHes-31] : « je ne connais ... ».
- [RTRr-32] : « je ne connais où ...où ».
- [RTRr-33] : « je ne ... je ne ».
- [RCHes-34] : « je ne pourrai pas ».
- [RTRr-35] : hétéro – répétition de « non ».
- [RTRr-36] : « parce que ... parce que ».
- [RCHes-37] : « je ne connais le nom ».
- [RTRr-38] : hétéro – répétition de « une chanson ».
- [RTRr-39] : hétéro – répétition de « Elvis ».
- [RTRr-40] : hétéro – répétition de « à danser ».

- [RTRr-41] : « oui ... oui ».
- [RCHes-42] : « aller à cinéma ».

*** Annexe 15 : Liste détaillée des ressources de la continuité de (R) dans (2.3.)**

- [RCId-1] : désigne l'interlocuteur.
- [RCId-2] : se désigne lui-même.
- [RTRr-3] : « j'ai ... j'ai ».
- [RCHes-4] : « j'ai a été promené ».
- [RCHem-5] : « ya ».
- [RCQe-6] : quasi – linguistique expressive de « c'est terminé ».
- [RTRr-7] : hétéro – répétition.
- [RTRr-8] : « ou ... ou ».
- [RTRr-9] : hétéro – répétition de « à Colmenarejo ».
- [RCHes-10] : « je cré que ».
- [RTRr-11] : « c'est une ... une... ».
- [RCHr-12] : « passage » pour paysage.
- [RTRr-13] : « passage ... passage ».
- [RCIs-14] : spatiographique illustrant « paysage ».
- [RTRr-15] : hétéro – répétition de « très large ».
- [RTRr-16] : « tu ...tu ».
- [RCHes-17] : « tu voulais musique ».
- [RTRr-18] : « que ... quel type ».
- [RTRc-19] : « j'ai ... j'aime ».
- [RTRc-20] : « j'aime ... je préfère ».
- [RTRr-21] : « pop ... pop ».
- [RTRr-22] : hétéro – répétition de « le cinéma ».
- [RCHem-23] : « Tarantino film ».
- [RTRr-24] : « vous ... vous connaissez ».
- [RTRr-25] : hétéro – répétition de « kilos ».

- [RCHes-26] : « c'est joli film ».
- [RTRr-27] : « Est-ce que ... est-ce que tu ».
- [RTRr-28] : « connais ... connais ».
- [RCHem-29] : « qué ».
- [RTRr-30] : « qué ... qué ».
- [RCHes-31] : « qué a passé »
- [RTRr-32] : « cette ... cette ».
- [RCHes-33] : « cette matin ».
- [RTRc-34] : « cette ... ce matin ».
- [RTRr-35] : « je ... je suis ».
- [RCHes-36] : « je suis allé à travailler ».
- [RCHes-37] : « un guitare ».
- [RCIk-38] : mime l'action de jouer de la guitare.
- [RTRr-39] : « il ... il a ».
- [RTRr-40] : « un ... un ».
- [RTRc-41] : « un ... une chanson ».
- [RCHes-42] : « Elvis Presley chanson ».
- [RTRr-43] : « quand ... quand ».
- [RTRc-44] : « toutes ... tous les garçons ».
- [RCHes-45] : « commençaient à danser ».
- [RCIk-46] : mime un peu la danse.
- [RTRr-47] : « oui ... oui ».
- [RCHem-48] : « yeh ».
- [RTRr-49] : « sor ... surprendre ».
- [RCHt-50] : « surprendre ».
- [RTRr-51] : « très ... très intéressant ».
- [RTRr-52] : hétéro – répétition de « avec moi ».

*** Annexe 16 : Liste détaillée des signes extra – communicatifs de (P)
dans (2.1.)**

- (ECc1) : mains dans les poches.
- (ECa2) : frottement des mains.
- (ECa3) : grattage de la joue.
- (ECc4) : croisement des mains.
- (ECc5) : croisement des mains.
- (ECc6) : doigts dans la poche.
- (ECc7) : croisement des doigts.
- (ECc8) : positionnement de la main sur la hanche.

*** Annexe 17 : Liste détaillée des signes extra – communicatifs de (A)
dans (2.2.)**

- (ECc1) : croisement des doigts.
- (ECa2) : frottement des bras.
- (ECc3) : croisement des doigts.
- (ECa4) : frottement des mains.
- (ECc5) : croisement des doigts des deux mains.
- (ECa6) : frottement des mains l'une contre l'autre.
- (ECc7) : croisement des doigts et étirement des bras.
- (ECa8) : frottement des doigts les uns contre les autres.
- (ECa9) : frottement des mains.
- (Eco10) : toucher de la montre.
- (ECc11) : croisement des doigts.
- (ECa12) : frottement des mains.
- (ECc13) : position du doigt sous le menton et bras sur la taille.
- (ECa14) : grattage du coude.
- (ECc15) : étirement des bras et mains groupées.
- (ECc16) : croisement des doigts.

- (ECa17) : frottement des mains.
- (ECc18) : croisement des doigts.
- (ECo19) : toucher et jeu avec la montre.
- (ECc20) : étirement des bras et mains groupées.

*** Annexe 18 : Liste détaillée des signes extra – communicatifs de (S) dans (2.2.)**

- (ECc1) : doigts dans la poche.
- (ECc2) : croisement des bras.

*** Annexe 19 : Liste détaillée des signes extra – communicatifs de (C) dans (2.3.)**

- (ECc1) : mains dans la poche.
- (ECc2) : positionnement des mains sur les hanches.
- (ECa3) : mains posée sur le ventre.
- (ECa4) : petit frottement du ventre.
- (ECo5) : manipulation du tee-shirt.
- (ECo6) : nouvelle manipulation du tee-shirt.
- (ECc7) : mains dans les poches.
- (ECa8) : grattement du nombril.
- (ECa9) : grattement du ventre.
- (ECc10) : mains dans les poches.

*** Annexe 20 : Liste détaillée des signes extra – communicatifs de (R) dans (2.3.)**

- (ECc1) : positionnement des mains en prière devant soi.
- (ECc2) : positionnement d'une main dans la poche et l'autre sur la hanche.
- (ECa3) : frottement des mains.
- (ECc4) : positionnement des mains en prière.
- (ECa5) : petit frottement des mains.

- (*ECc6*) : positionnement des mains sur les hanches.
- (*ECc7*) : positionnement des mains sur le ventre.
- (*ECa8*) : petit frottement du ventre.
- (*ECa9*) : grattement de la nuque.
- (*ECo10*) : manipulation du col de la chemise.
- (*ECc11*) : positionnement des mains dans la poche arrière et sur la hanche.
- (*ECa12*) : frottement des mains.
- (*ECo13*) : manipulation de la boutonnière de la chemise.
- (*ECa14*) : léger frottement du bout des doigts.
- (*ECa15*) : frottements ponctuels des doigts et des mains.
- (*ECa16*) : frottement prolongé des mains.
- (*ECa17*) : grattement du pouce dans l'autre main.

TABLE DES MATIERES

VOLUME 1 : THEORIES

Remerciements	1
Avant-propos	2
Paradoxes sur l'interactant apprenant une langue étrangère	4
Introduction	10
Ière partie : ANALYSE DES CADRES DE L'EXPERIENCE	15
Chapitre 1 : Etude de la transformation	16
1.0. Introduction	16
1.1. Le modèle goffmanien de l'analyse des cadres	18
1.1.1. Cadres primaires naturels et sociaux	19
1.1.2. Cadres primaires et activité cadrée	20
1.1.3. Transformation de l'activité cadrée	22
1.2. Le concept de transformation	22
1.2.1. Définition de la transformation	23
1.2.2. Caractéristiques et modèles de la transformation	24

1.3. Deux grands types de transformations	26
1.3.1. Les modalisations	26
1.3.2. Les fabrications	29
1.4. Les transformations sur le terrain des apprentissages	31
1.4.1. Les apprentissages comme terrain privilégié des transformations	31
1.4.2. Modalisations et fabrications dans les apprentissages	32
Chapitre 2 : L'interaction comme modèle d'activité	34
2.0. Introduction	34
2.1. Les cadres de la conversation	36
2.1.1. L'activité de cadrage dans les conversations	36
2.1.2. Les particularités de l'activité dite du parler conversationnel	38
2.1.3. La souplesse de la conversation et sa vulnérabilité aux transformations.....	39
2.2. Transformations de la conversation	40
2.2.1. Les séquences rejouées	40
2.2.2. Une définition du parler conversationnel	41
2.3. Le parallèle avec le cadre théâtral	42
2.3.1. Le processus de dramatisation	43
2.3.2. Cadres et dramaturgie	45
2.3.3. Triple relation dans la conversation et parallèle avec le cadre théâtral	46
2.3.4. Justification et émotionnel	48
2.4. La dimension de l'imprévu dans les conversations de face-à-face	49
2.4.1. Préfabriqué et préformulé	50
2.4.2. La recherche de l'absorption	51
2.4.3. Le minimum de spontanéité requis	52
2.4.4. Spontanéité et improvisation	53
2.4.5. La synchronie interactionnelle	55
2.5. La transformation de la conversation ou le jeu de rôle improvisé	56
2.5.1. La place du jeu de rôle dans l'apprentissage oral d'une langue étrangère	57
2.5.2. Quelques pratiques illustratives	59
2.5.3. La problématique de la préparation écrite	63
2.5.4. La problématique de l'improvisation	64
2.5.4.1. L'improvisation ou l'art des ruptures	67
2.5.4.2. L'improvisation comme technique	69
2.5.4.3. L'improvisation ou la composition en temps réel	71
2.5.5. Le jeu de rôle improvisé comme fabrication	73
2.5.6. Le jeu de rôle improvisé comme modalisation	76

IIème partie : VERS UNE PHENOMENOLOGIE DU LANGAGE	79
Chapitre 3 : La parole ou le langage comme être	80
3.0. Introduction	80
3.1. Le langage renvoie à un être	82
3.2. La signification comme écart de sens	83
3.3. La signification conduit vers la langue	84
3.4. La signification comme garante de l'interaction	85
Chapitre 4 : La parole comme intention significative	88
4.0. Introduction au concept de parole chez <i>M. Merleau-Ponty</i>	88
4.1. La parole comme intention de signification	90
Chapitre 5 : La problématique de l'apprentissage oral d'une langue étrangère ..	93
5.0. Introduction	93
5.1. La progression langagière ou l'articulation interne d'une fonction complète	96
5.1.1. La nécessaire praxis de l'apprentissage oral d'une langue	97
5.1.2. De l'approche des « parties au tout » à l'approche du « tout aux parties »	98
5.2. Le cadre primaire détermine la nouvelle construction culturelle et langagière	100
5.2.1. La négation du cadre primaire langagier ou la rupture socioculturelle	102
5.2.2. L'apprentissage oral langagier doit s'appuyer sur le cadre primaire	104
5.3. Langage et norme	106
5.3.1. L'obsession de la norme pour la norme va contre le sens	107
5.3.2. Le style au service d'un usage vivant du langage	110
5.4. L'intention commune significative comme axe central du modèle d'analyse	113
5.4.1. Signification et valeur d'emploi	113
5.4.2. Quels objectifs pour un sujet parlant et actant ?.....	115
5.4.3. Une définition de la parole lors des jeux de rôles improvisés	116
5.5. Une corporéité signifiante	120
5.5.1. Verbal et non verbal	121
5.5.2. La corporéité signifiante dans les interactions orales de face-à-face	125

VOLUME 2 : LE MODELE D'ANALYSE

IIIème partie : LE MODELE D'ANALYSE EN TERME EXPERIMENTAL ...132

Chapitre 6 : Les ressources de la continuité langagière 133

6.0. Introduction 133

6.1. La continuité des ressources 136

6.1.1. Définition des ressources de la continuité 138

6.2. Les ressources de la continuité ou les indicateurs du processus d'acquisition 142

6.2.1. Les ressources compensatoires hypothétiques de la continuité 149

6.2.1.1. Les ressources compensatoires hypothétiques liées au cadre de référence ... 150

6.2.1.2. Les ressources compensatoires hypothétiques liées à divers cadres 151

6.2.1.3. Les ressources compensatoires hypothétiques liées au cadre cible 152

6.2.2. Les ressources compensatoires déjà utilisées dans le cadre de référence 152

6.2.2.1. Les ressources gestuelles ou acoustiques quasi – linguistiques 153

6.2.2.2. Les ressources gestuelles ou acoustiques illustratives 155

6.2.2.3. Les ressources compensatoires spécifiquement acoustiques 157

6.2.2.4. Les ressources compensatoires spécifiquement gestuelles 157

6.2.2.5. Les ressources compensatoires spécifiquement verbales 158

6.3. Les ressources du traitement langagier dans l'interaction 158

6.4. Les demandes d'aide comme ressources de la continuité 163

6.5. Les ressources langagières ne marquant pas la continuité 164

Chapitre 7 : Les signes de la parole et de l'expression 166

7.0. Introduction 166

7.1. Le choix des indicateurs de la parole et de l'expression 171

7.1.1. Le choix des indicateurs de la parole ou intention commune significative 171

7.1.2. Le choix des indicateurs de l'expression 174

7.1.3. L'articulation entre signes de la parole et signes de l'expression 177

7.2. Préambule à la présentation des signes de la parole et de l'expression 179

7.2.1. Présentation des signes de la parole ou intention significative181

7.2.1.1. Les signes de la parole ou synchronie interactionnelle186

7.2.1.2. Les signes de la parole ou de l'adaptation à autrui189

7.2.2. Les signes de l'expression ou de la composante dramatisée190

7.2.2.1. Les signes de l'expression marquant une évaluation cognitive197

7.2.2.2. Les signes de l'expression marquant un commentaire empathique200

7.2.3. Les signes extra –communicatifs ou du manque d'intention significative 203

Chapitre 8 : Hypothèses et typologie du modèle d'analyse	206
8.0. Introduction	206
8.1. Les hypothèses du modèle d'analyse	212
8.1.1. Hypothèses d'incompatibilité entre extra –communicatifs et ressources	214
8.1.2. Hypothèse quantitative d'une relation entre ressources et marqueurs	215
8.1.3. La relation entre ressources compensatoires et marqueurs de l'expression	218
8.1.4. La relation entre ressources du traitement et marqueurs du commentaire	225
8.1.5. Hypothèse comparative entre modalisations et fabrications	230
8.2. Vers une typologie de la parole ou de l'intention significative commune	231
8.2.1. L'intérêt d'une typologie de la parole commune pour notre recherche	234
8.2.2. La typologie de <i>V. Globokar</i> et son adaptation à notre modèle d'analyse	238
8.2.3. La cohésion de la typologie de la parole	242
8.2.3.1. Dynamique interactionnelle et distribution des mouvements de la parole	244
8.2.3.2. La cohésion de la distribution des mouvements dans la typologie	248
8.2.3.3. La cohésion entre marqueurs et typologie de la parole	250

VOLUME 3 : ANALYSES, REFLEXIONS ET PERSPECTIVES

IVème partie : PROTOCOLE, OBSERVATIONS ET ANALYSES	271
Chapitre 9 : Le protocole d'expérimentation	272
9.0. Introduction	272
9.1. Les différents groupes d'actants, leurs niveaux et leurs préparations	275
9.2. Les jeux de rôles improvisés et leurs critères de réalisation	277
9.3. Les conditions de filmage	280
Chapitre 10 : Le matériau d'analyse	283
10.0. Introduction	283
10.1. Le choix du matériau à analyser	284
10.2. La représentation transcrite des jeux de rôles improvisés	287
10.3. Les différents signes de la représentation transcrite	291

Chapitre 11 : Résultats des observations et premières analyses	294
11.0. Introduction	294
11.1. Résultats et premières analyses du jeu de rôle improvisé (1.1.)	295
11.2. Résultats et premières analyses du jeu de rôle improvisé (1.2.)	319
11.3. Résultats et premières analyses du jeu de rôle improvisé (1.3.)	342
11.4. Synthèse finale et analyse comparative des trois jeux de rôles improvisés	370
Vème partie : REFLEXIONS ET PROJECTIONS	381
Chapitre 12 : Réflexions méthodologiques	382
12.0. Introduction	382
12.1. Le diagnostic issu des trois jeux de rôles improvisés en mars 2005	385
12.2. Quelques exemples d'activités d'étayage et de remédiation proposées	396
12.3. Les résultats et le diagnostic suite à la deuxième séance de jeux de rôles	403
Chapitre 13 : Projections méthodologiques	423
13.0. Introduction	423
13.1. Projections méthodologiques au niveau didactique	424
13.1.1. Prémisses didactiques	424
13.1.2. L'approche méthodologique du jeu de rôle improvisé	426
13.2. Projections méthodologiques au niveau de la praxis du jeu de rôle improvisé ..	428
13.2.1. La nécessaire préparation avant les jeux de rôles improvisés	428
13.2.2. Mise en place et première typologie des jeux de rôles improvisés	430
13.2.3. Les différentes évaluations du jeu de rôle improvisé	434
Chapitre 14 : Réflexions et projections théoriques	439
14.0. Introduction	439
14.1. Réflexions théoriques	439
14.2. Projections de recherche	443
14.2.1. La consolidation du modèle d'analyse	443
14.2.2. L'élargissement du modèle d'analyse à d'autres situations et approches	446
14.2.3. L'approfondissement du modèle d'analyse	450

14.3. Des projections du modèle d'analyse aux projections méthodologiques	454
Conclusion générale	457

VOLUME 4 : BIBLIOGRAPHIE, INDEX ET ANNEXES

Bibliographie	462
Index des notions	494
Index des auteurs cités	502
Annexes : Présentation des DVD et listes des ressources	509
Annexe 1 : Description des mouvements de parole de (1.1.).....	511
Annexe 2 : Liste détaillée des ressources langagières de (1.1.).....	523
Annexe 3 : Liste détaillée des extra – communicatifs de (1.1.).....	524
Annexe 4 : Description des mouvements de parole de (1.2.).....	524
Annexe 5 : Liste détaillée des ressources langagières de (1.2.).....	537
Annexe 6 : Liste détaillée des signes extra – communicatifs de (1.2.).....	538
Annexe 7 : Description détaillée des mouvements de parole de (1.3.).....	538
Annexe 8 : Liste détaillée des ressources langagières de (1.3.).....	552
Annexe 9 : Liste détaillée des signes extra – communicatifs de (1.3.).....	553
Annexe 10 : Liste détaillée des ressources de la continuité de (E) dans (2.1.).....	553
Annexe 11 : Liste détaillée des ressources de la continuité de (P) dans (2.1.).....	556
Annexe 12 : Liste détaillée des ressources de la continuité de (A) dans (2.2.).....	558
Annexe 13 : Liste détaillée des ressources de la continuité de (S) dans (2.2.).....	559
Annexe 14 : Liste détaillée des ressources de la continuité de (C) dans (2.3.).....	560
Annexe 15 : Liste détaillée des ressources de la continuité de (R) dans (2.3.).....	562
Annexe 16 : Liste détaillée des signes extra – communicatifs de (P) dans (2.1.).....	564
Annexe 17 : Liste détaillée des signes extra – communicatifs de (A) dans (2.2.).....	564
Annexe 18 : Liste détaillée des signes extra – communicatifs de (S) dans (2.2.).....	565
Annexe 19 : Liste détaillée des signes extra – communicatifs de (C) dans (2.3.).....	565
Annexe 20 : Liste détaillée des signes extra – communicatifs de (R) dans (2.3.).....	565
Table des matières	567

TESIS

RESUMEN EN ESPAÑOL

*** Prefacio**

Esta tesis es un estudio sobre la *transformación* tal como opera en el aprendizaje guiado de una lengua extranjera y, más particularmente, en un contexto de aprendizaje de las interacciones orales cara a cara utilizando tal lengua. Así es como este estudio nos ha llevado a preguntarnos en paralelo con respecto al modo de transformación más eficaz en términos de comportamiento y de lenguaje y, a la vez, por el momento particular de la interacción oral cuando el aprendiz se traslada de una cultura a otra, de un lenguaje a otro y, por fin, de una lengua a otra.

Nuestra investigación ha sido llevada con una doble perspectiva que combina dos teorías conceptuales que hemos asociado, en este caso el análisis de los marcos de la experiencia de *E. Goffman*, del cual hemos extraído por un lado el concepto de *transformación* y, por otro lado, el de la *continuidad de los recursos* y la *fenomenología del lenguaje* tal como la desarrolla *M. Merleau – Ponty*, ésta última permitiendo asentar teóricamente el análisis del comportamiento y del lenguaje mencionado anteriormente gracias al concepto de la *palabra* vista como intención y no sólo como significado.

De hecho, nos hemos basado para la realización de esta tesis sobre la convergencia de estos dos modelos conceptuales. Así es como hemos construido nuestro modelo de análisis y sus hipótesis, y luego nuestras experiencias, estando estas últimas totalmente integradas en el aprendizaje guiado que desarrollamos. Una de estas experiencias ha sido la grabación de video de dos series de interacciones orales transformadas e improvisadas que han llevado a los estudiantes a utilizar el lenguaje extranjero sin preparación de ningún tipo. Por otra parte, hemos analizado tales interacciones con el objetivo de comprobar la pertinencia del modelo y de sus hipótesis. Entonces, hemos observado de forma simultánea la aparición de los signos de la palabra como intención significativa en común, de los marcadores de la expresión y de los recursos de la continuidad del lenguaje, siendo todos verdaderos indicadores del paso de un marco sociocultural a otro. Tal observación nos condujo al desarrollo de un sistema de representación transcrita que toma en cuenta el carácter

multicanal de la comunicación oral por una parte y, por otra parte, que nos permita integrar plenamente la dimensión interactiva de esta comunicación gracias al montaje simultáneo de la imagen de los dos interlocutores después de la filmación con dos cámaras.

Tal aproximación nos ha permitido observar con gran precisión los movimientos de la palabra como intención significativa en común y los signos expresivos de la transformación a la vez que los recursos, abriendo de esta forma nuevas perspectivas metodológicas para las interacciones orales a través de una lengua extranjera en general y las interacciones orales transformadas en particular.

*** Paradojas con respecto a la interacción en lengua extranjera**

Cuando empecé hace quince años la docencia del francés lengua extranjera en el Instituto Francés de Madrid, fue con toda naturalidad que intenté, para desarrollar tal trabajo pedagógico, apoyarme en mis experiencias anteriores como actor, director y profesor de teatro. En realidad, estas experiencias teatrales en un marco profesional me habían permitido no sólo practicar la creación a través de todos sus aspectos sino también iniciar una investigación tanto a nivel de tal creación como a nivel didáctico merced a mi puesto de profesor en la Escuela de Teatro de la ciudad de El Havre. Así es como tuve la suerte, durante muchos años, de descubrir y practicar esta investigación teatral utilizando la actividad de la *improvisación*. Tal actividad servía principalmente para preparar a los aprendices con el fin de que actuarán en el escenario cara al público.

Durante las improvisaciones de la creación teatral, el interés no radica en crear un texto que luego estaría presentado en un escenario sino ofrecer a los actores unas condiciones óptimas con el fin de recrear el texto de la obra cada día delante del público. De tal modo, he podido experimentar a lo largo de estos años cuatro grandes tipos de improvisaciones: *simbióticas, exploradoras, de recreación textual y catárticas*.

En primer lugar, las improvisaciones simbióticas sirven para crear un clima de confianza, de placer y de complicidad entre los actores. En este caso, las situaciones, los temas o las sugerencias impulsoras propuestas tienen como objetivo el desarrollo de la complicidad en cuestión y el propósito de abordar en el futuro unas situaciones más complejas y, porque no, conflictivas.

Las improvisaciones de exploración tienen como meta no sólo explorar sino también observar lo más precisamente posible lo que ocurre durante una situación de interacción en relación con una escena, un extracto del texto que recrear o un tema, una pregunta, una situación en la periferia del texto o en relación más o menos directa con los personajes de la obra.

Las improvisaciones de recreación textual llegan en una fase ya más avanzada de exploración y de creación de la obra, y llevan a los actores a trabajar en las escenas y los personajes de tal obra intentando recrear las condiciones de producción del discurso textual

de tal manera que las representaciones públicas no ilustren una forma fijada para siempre y que el juego de los actores pueda conservar su aspecto natural y espontáneo.

Por fin, las improvisaciones catárticas tienen como objetivo ayudar al actor para limitar o eliminar algunas dificultades en su interpretación. Tales dificultades tienen casi siempre una relación con algún miedo o algún temor.

Sin embargo, el material y las condiciones de aprendizaje al alcance de los profesores y los estudiantes del Francés Lengua Extranjera en esta época no permitían una práctica de este tipo y, durante mucho tiempo, tuve que limitar mi trabajo docente a la propuesta de unas interacciones transformadas con una preparación escrita. Tal época correspondía al final de los métodos llamados *comunicativos* y al inicio de la aparición de los métodos llamados de *síntesis*. De hecho, en el aprendizaje guiado de las lenguas extranjeras, la dominante didáctica privilegiaba un enfoque que podríamos llamar de *inmersión*, a través de la cual el objetivo principal es utilizar casi siempre la lengua extranjera y, en consecuencia, tratar por todos los medios olvidar la lengua y la cultura maternas. Ahora bien, tanto a nivel de una práctica exclusiva de la lengua extranjera en la clase como a nivel de las interacciones transformadas privilegiando la memorización y entonces una capacidad de recreación digna de los mejores actores, sólo los aprendices con gran experiencia y algún talento conseguían desarrollar un mínimo de competencia en interacción oral cara a cara a través de la lengua extranjera.

En realidad, mis clases no funcionaban mal gracias a la motivación de unos estudiantes que se matriculaban voluntariamente en el Instituto Francés. Sin embargo, me daba cuenta de que las interacciones orales practicadas en francés por los estudiantes eran bastante artificiales y, al fin y al cabo, poco eficaces. Además, la falta de criterios pertinentes y más o menos objetivos de evaluación se notaba bastante a la hora de proponer vías de mejora para los aprendices. De hecho, la competencia en Interacción oral cara a cara no existía como tal en esta época.

Así es cómo decidí iniciar unos estudios en Didáctica de las Lenguas Extranjeras y, a continuación, tuve la suerte de conseguir una beca para estudiar durante un año en el Instituto Universitario de Formación de los Profesores en Nantes. Ahí he podido profundizar la cuestión en el terreno. Por otra parte, empecé a analizar los trabajos del Consejo de Europa sobre la comunicación en la clase de Lengua a la vez que terminé mi Licenciatura en Francés Lengua Extranjera.

Estas actividades universitarias me permitieron entender mejor los diferentes enfoques didácticos y pedagógicos, me llevaron también a ver con claridad que existían dos paradojas con respecto a la competencia en Interacción oral, es decir el aspecto artificial de una supuesta inmersión en el idioma extranjero por un lado y, por otro lado, el hecho de evaluar estas interacciones con criterios principalmente lingüísticos que sean bajo forma gramatical o de expresiones transaccionales como los famosos *actos de lenguaje* de los métodos. En realidad, ni el primer enfoque parecía garantizar una práctica interactiva y oral eficaz ni el tipo de evaluación, por su falta de adaptación a las dimensiones del tiempo real y de la relación intercultural de las interacciones orales, permitía evitar un relativo

desconcierto y, más adelante, un fuerte desánimo. En fin, las preguntas seguían vigentes, es decir: “¿Qué evaluar?” y “¿Cómo evaluar?”

Al final de los años 90, inicié una serie de seminarios de formación en toda España para profesores de F. L. E. de origen español. Tales seminarios tuvieron como efecto confirmar la validez de las dos paradojas mencionadas. Así es como decidí intentar resolver tal problemática y, por esta razón, me matriculé en los Cursos de Doctorado de la Universidad de Rouen.

En la Tesina del DEA, insistí en la necesidad de la dimensión improvisada para las interacciones transformadas en Lengua extranjera a la vez que empecé a evocar tanto la importancia de la sincronización para desarrollar tal dimensión y la actividad de construcción del sentido como la del papel fundamental de lo que llamaba en la época unas estrategias de comunicación. Esta primera investigación me ha permitido precisar la problemática en el momento en que el Consejo de Europa publicaba el Marco Europeo de las Lenguas introduciendo por primera vez la Interacción oral como quinta competencia que estudiar.

No obstante, los criterios de evaluación de la interacción oral tal como los propone el Marco Europeo muestran poca evolución con respecto al pasado y no dejan convencer en cuanto a su eficacia. En realidad son criterios demasiado generales tal como: “ Puede ponerse en relación de forma elemental cada vez que el interlocutor habla lentamente y con claridad y parece dispuesto para cooperar:” con respecto al nivel A1. Tales criterios son ilustrados por una serie de conocimientos como “un repertorio básico de palabras y de frases aisladas en relación con unas situaciones concretas” o “un control limitado de estructuras gramaticales y sintácticas sencillas” o también “una pronunciación de un repertorio muy limitado de palabras y de frases memorizadas que pueden entender con algo de esfuerzo los nativos ...” todavía para el nivel A1.

Como podemos vislumbrarlo, estos criterios no pueden responder a nuestra problemática, la de una evaluación adaptada a las características de la interacción oral cara a cara a través de una lengua extranjera y en tiempo real, en un contexto intercultural de un aprendizaje guiado y eficaz en cuanto a las pistas de remediación y de apoyo que permite, con el propósito de integrar en un proceso favorable la adquisición de la competencia en la Interacción en cuestión.

*** Introducción**

Si en el inicio de esta investigación nos proponíamos analizar lo que es la teatralidad, privilegiando así el marco conceptual del *orden de las interacciones cara a cara* de **E. Goffman** y, más particularmente, el concepto de *modalización* de los marcos llamados primarios, después de los primeros experimentos con respecto a los conceptos de *juego*, de *grupo* y de *espontaneidad*, la necesidad de profundizar la pista **Goffman** se ha impuesto. Así es como hemos desarrollado un modelo sistémico con los conceptos de *transformación* y de *continuidad de los recursos* en el centro.

Además, la actividad que nos interesa, es decir la interacción oral cara a cara a través de una lengua extranjera y en un aprendizaje guiado de esta lengua, siempre representa una actividad transformada o una secuencia de juego que sustituye una secuencia de actividad real. Sin embargo la transformación puede apoyarse básicamente o en los marcos culturales y de lenguaje maternos o en los asociados a la lengua extranjera. Ahora bien, para **E. Goffman** sólo una perspectiva es legítima y, para evitar todo tipo de ambigüedad, es necesario depurar el marco de referencia de tal forma que la actividad esté clara no sólo en la manera de ver lo que pasa sino también en la manera correcta de ver el punto de vista de los demás. En consecuencia, necesitamos que la gran mayoría de los participantes en la interacción oral transformada tengan unas referencias lo más idénticas posibles. En cuanto a la transformación de la actividad, **E. Goffman** nos sugiere dos maneras de operar, primero las modalizaciones con el mismo punto de vista para todos los participantes en esta actividad y, luego, las *fabricaciones* con un punto de vista diferente entre los participantes. Así es cómo nos proponemos analizar los dos tipos de transformaciones y sus consecuencias con respecto al desarrollo de la competencia en Interacción oral y comprobar cómo el uso del marco cultural y de lenguaje materno como referencia permite en principio una transición más fácil hacia los marcos culturales y de lenguaje extranjeros gracias a una mayor continuidad de recursos.

Nuestra última reflexión pone de relieve la importancia de los signos ilustrando la continuidad de los recursos para evaluar las interacciones orales transformadas. Sin embargo estos signos de la continuidad del lenguaje parecen condicionados por su animación, tal como lo sugiere **E. Goffman**. Así es cómo hemos observado unos signos extraídos de unos trabajos asociados a la fenomenología del lenguaje propuesta por el filósofo francés **M. Merleau-Ponty**, signos que ilustran un *estilo de expresión*.

Además, a fin de que haya significado, hace falta primero que haya una *intención de significado*. En consecuencia, para **M. Merleau-Ponty**, el lenguaje se basa en el no dicho, el no verbal, tanto como en el verbal, merced a una *corporeidad significativa* o expresión primordial. De ahí la diferencia entre la *palabra como intención significativa* y el lenguaje y la importancia de observar los signos correspondientes a esta palabra común o sincronización entre los interlocutores. Tal análisis tendrá que ser un micro-análisis con el fin de construir un modelo que permita leer toda la complejidad de la actividad que nos interesa.

De este modo, la estructura de esta tesis incluye cinco partes: *Análisis de los marcos de la experiencia* (capítulos 1 y 2), *Hacia una fenomenología del lenguaje* (Capítulos 3, 4 y 5), *El modelo de análisis en término experimental* (capítulos 6, 7 y 8), *Protocolo, observaciones y análisis* (capítulos 9, 10 y 11) y *Reflexiones y proyecciones metodológicas* (capítulos 12 y 13).

*** Primera parte: Análisis de los marcos de la experiencia**

. Capítulo 1: Estudio de la transformación

E. Goffman sitúa sus trabajos sobre los marcos de la experiencia en la continuidad de una tradición fenomenológica que en lugar de preguntarse con respecto a la naturaleza de lo real plantea la pregunta siguiente: “¿En qué circunstancias pensamos que las cosas son reales?” Tal evolución sugiere una capacidad para actuar sobre el mundo. Por otra parte, el sociólogo canadiense se vio particularmente motivado por la hipótesis que hizo **H. Garfinkel**, es decir la posible dependencia de un conjunto de reglas no dichas por lo que se refiere a la actividad cotidiana y su inteligibilidad.

En cuanto al concepto de transformación, **E. Goffman** lo encontró por la primera vez en un estudio de **G. Bateson** que trataba de la distinción entre lo serio y la broma y en el cual éste evoca la posibilidad de que cualquier actividad seria pueda servir de modelo para varias versiones no serias de la misma actividad y, en consecuencia, todo individuo pueda provocar un error de interpretación del marco de referencia entre sus interlocutores. Así es como aparece por la primera vez el término de marco con este sentido y el sociólogo canadiense se puso a estudiar la estructura de la experiencia individual de la vida social para formular que actuamos siempre a partir de un marco primario y que tal actividad puede ser transformada hasta el infinito.

En esta tesis, vamos a utilizar el concepto de marco tal como lo utilizaron **G. Bateson** y luego **E. Goffman**, es decir: “Unos principios de organización que estructuran los acontecimientos – por lo menos los que tienen un carácter social – y nuestro propio compromiso subjetivo.” Así es como lo social y sobre todo la relación, es decir la interacción, toman más relieve en el análisis del sociólogo canadiense.

Los marcos primarios de la experiencia se llaman así porque ni tienen ni llevan a ninguna interpretación previa. De hecho, sin ellos la situación global, o uno de sus aspectos, pierde su significación. Existen dos tipos de marcos primarios: *los naturales* y *los sociales*. Los primeros permiten identificar unas ocurrencias puramente físicas mientras que los segundos someten la acción a una evaluación social impregnada de algunos valores concretos de forma que el actor social esté en el centro de esta evaluación ya que actúa conforme o no a estos valores y según unas intenciones impulsoras de su acción. Por otra parte, los marcos primarios sociales se apoyan siempre en un marco primario natural o de pura necesidad física.

Cada marco tiene sus propias reglas que permiten dar sentido a lo que hacemos pero es posible que varios marcos sean necesarios para la interpretación de algunas situaciones. Finalmente, el conjunto de los marcos primarios de un grupo social representa el elemento central de su cultura. Así es cómo el concepto de marco parece el más adecuado a la hora de contestar a la pregunta básica de nuestra problemática: “¿Qué ocurre aquí?”

La posibilidad de utilizar varios marcos en una actividad plantea el problema del marco más pertinente con respecto a la interpretación de tal actividad, problema que **E. Goffman** llama de segregación y que tiene gran importancia a la hora de evitar todo tipo de ambigüedad. Tal problema y su solución condicionan el grado de compromiso de los actores de la actividad y, por consecuencia, sus presentes y futuras intenciones. Además, cuando la actividad en cuestión se desarrolla de forma más o menos transformada, entonces el riesgo de ambigüedad se multiplica. Por eso se requiere más que nunca una claridad tanto a nivel del marco como a nivel del estatuto de los participantes.

El concepto de transformación se apoya en la teatralidad como capacidad para distanciarnos de nosotros mismos en el sentido de que la relación consigo mismo crea la posibilidad de la relación social. En consecuencia, como lo sugiere **E. Goffman**, la transformación es una garantía por excelencia de un buen análisis de los marcos, siempre que no pierda la relación con el curso del mundo del marco primario. A partir de los trabajos de **G. Bateson**, **E. Goffman** define la transformación de la manera siguiente:

1. El acto lúdico se cumple de tal forma que su función normal no es realizada. El participante más fuerte o más competente debe controlarse suficientemente para quedar al alcance del más débil o menos competente.
2. Algunas acciones resultan exageradas.
3. La secuencia de actividad que sirve de modelo no se sigue ni fielmente ni totalmente sino que sufre parrones, repeticiones y descansos, además de combinaciones con otras secuencias de actividad.
4. El carácter repetitivo es muy pronunciado.
5. Cuando el juego es colectivo, cada actor participa en ello con pleno consentimiento y nadie rechaza una invitación para jugar o intenta poner fin al juego a partir del momento que ha empezado.
6. Los cambios de papel en el transcurso del juego son frecuentes, llevando entonces a cambios en el orden jerárquico que rige habitualmente entre los jugadores.
7. Si el juego se prolonga más allá de lo que se exige en la actividad modelo, entonces parece extraño a todo tipo de limitaciones que rigen habitualmente tal juego entre participantes.
8. Aunque un individuo pueda jugar solo cara a otro individuo, el juego solitario desaparece para dejar sitio al juego colectivo tan pronto como un interlocutor apropiado se presente.
9. Sin duda existen unas señales para indicar el inicio y el final del juego.

Parece posible transformar cualquier situación pero hay que plantearse la cuestión de los límites con respecto al número de transformaciones para la misma actividad con el fin de evitar todo tipo de problemas estructurales. Por otro lado, el conocimiento de las reglas por parte de los actores del juego se revela fundamental a fin de que todos interpreten de la misma forma las circunstancias de la actividad y, en consecuencia, que tengan la convicción o no de su anclaje en la realidad.

Así pues tenemos dos grandes tipos de transformaciones, *las modalizaciones y las fabricaciones*. El término de modalización tiene su origen con el de *modo* (key en inglés) es decir un conjunto de convenciones por el cual una actividad determinada, provista de un significado por la aplicación de un marco primario, se transforma en otra actividad que toma la primera como modelo pero que los participantes consideran como diferente.

E. Goffman define la modalización de la manera siguiente:

a) Una transformación sistemática tiene lugar sobre una materia ya significativa según un esquema de interpretación sin el cual la modalización estaría desprovista de significado.

b) Se supone que los participantes a la actividad conocen y reconocen claramente que una alteración sistemática tiene lugar y que tal alteración les llevará a definir de manera diferente lo que ocurre.

c) Unos indicios permitirán establecer el inicio y el final de la transposición; se trata de unos paréntesis temporales que establecerán estrictamente sus límites. De la misma forma, unos paréntesis espaciales indicarán el espacio reservado para la modalización, su extensión y sus límites.

d) La modalización puede tratar unos acontecimientos en relación con todo tipo de marcos; sin embargo, se considera que los acontecimientos en relación con unos marcos naturales son menos aptos para ser modalizados que los relacionados con un marco social.

e) Jugar es siempre jugar para los participantes y más cuando realizan estas actividades con pasión. Si la transformación sistemática operada por una modalización altera sólo ligeramente la actividad en cuestión, en cambio modifica radicalmente la definición que un participante podrá dar de lo que ocurre. Entonces, la función crucial de una modalización es definir para nosotros lo que está ocurriendo.

Así es como tal definición nos permite proponer un inicio de respuesta a la pregunta: “¿Qué ocurre aquí?” De hecho, podemos contestar: “No hacen más que jugar” y a continuación vemos cómo la modalización nos puede servir para la comprensión de la actividad de interacción oral a través de una lengua extranjera.

En cuanto a las fabricaciones, ellas ilustran una dinámica más o menos deliberada con el fin de desorientar la actividad de uno o varios individuos, de modificar sus convicciones, sea o no para su bien. De hecho, cuando las modalizaciones conducen a todos a compartir el mismo punto de vista sobre lo que ocurre, las fabricaciones se basan en las diferencias de punto de vista, pueden llevar hasta un rechazo con respecto a la actividad aunque, en nuestro caso de aprendizaje oral de una lengua, siempre se trata de fabricaciones benignas, es decir las que se desarrollan con las mejores intenciones y que pretenden servir a los intereses de las personas.

En el terreno que nos interesa, el del aprendizaje oral de una lengua extranjera, las transformaciones ocupan una lugar privilegiado en la medida en que tal aprendizaje requiere toda una clase de intentos, de ensayos, de entrenamientos, más o menos técnicos, y que llevan el nombre de ejercicios, de repeticiones o de simulaciones. En cuanto a la

naturaleza de estas transformaciones, hemos visto que pueden competir a una modalización o una fabricación. En el primer caso, los participantes son conscientes en cada momento de que se trata de una transformación y así es cómo conforman sus acciones con la transformación misma. En el caso de la fabricación, intentan ir más allá de lo que podrían aceptar espontáneamente, guiados en ello por intereses pedagógicos u otros. Por ejemplo, se puede intentar olvidar que se trata de una transformación y, de esta forma, negar a los marcos primarios como referencias de la actividad, negación que puede tener consecuencias nefastas como lo hemos sugerido.

. Capítulo 2 : La interacción como modelo de actividad

Estos últimos años el prototipo preferido de relación dual seleccionado por los investigadores ha sido la *conversación o interacción cara a cara*, situación paradigmática a partir de la cual podemos hacer derivar todas las demás situaciones gracias al manejo de sus parámetros. Tal orientación conduce al análisis en el terreno de la vida cotidiana y **E. Goffman** hace evolucionar tal análisis en los comportamientos reales y ordinarios, en su estructura y su organización, para afirmar un marco conceptual, es decir el del orden de la interacción oral informal. Ahora bien se trata de un marco complejo y es interesante poner de relieve que la interacción como proceso dialogal de encuentro presenta cuatro características principales:

- se desarrolla cara a cara.
- sigue unas reglas y tiene unas limitaciones.
- se apoya en una relación cognitiva de los participantes.
- evoluciona en función de la coordinación que los participantes imprimen a sus acciones.

El modelo de interacción que propone **E. Goffman** es un encuentro focalizado caracterizado por un sólo centro oficial de atención cognitiva y visual que todos los participantes (actores que animan la conversación) ayudan a mantener. Tanto la apertura como la conclusión de tal encuentro responden a unas técnicas muy codificadas llenas de rituales verbales, gestuales y táctiles. Además, algunas convenciones ayudan a resolver las dificultades que conlleva toda comunicación multicanal. Una de esas dificultades mayores concierne la identificación real de los interlocutores en la medida en que hace falta definir el papel que cada uno interpreta. Así es como unas ambigüedades están relacionadas con la interpretación del marco y otras con el trabajo de transformación. En general, se trata más de ambigüedades que de errores y, en cuanto a estos últimos, lo habitual es que duren poco.

Por otra parte, para definir la conversación, **E. Goffman** dice que supone un intercambio fácil de los papeles de locutor y interlocutor, e implica un pequeño número de participantes que quizás han decidido pasar un momento juntos, más o menos largo, para disfrutar haciendo nada o pasar un rato corto divirtiéndose. Así es como el objetivo mayor de la conversación no parece más que pasar juntos un rato agradable, sin arriesgar la *faz*. Sin embargo la flexibilidad de la conversación la vuelve vulnerable a las transformaciones

sobre todo a nivel del cuerpo que se controla difícilmente. Además las bromas son tan frecuentes que a menudo hace falta marcar con algún paréntesis las palabras serias. No obstante no hay que confundir aquellos paréntesis con las secuencias narradas cuando el locutor cuenta a los que le escuchan una versión de lo que le ha ocurrido. En tales secuencias, más que la narración de un acontecimiento, lo que hay que valorar es la expresión de una experiencia personal. De esta forma podemos decir que el locutor interpreta un papel.

El paralelo entre el marco teatral y el marco de la conversación informal es más que tentador. Sin embargo, según **E. Goffman**, se puede hablar de papel únicamente cuando se trata de una aptitud o de una función. De hecho, reserva el término de *persona* para ilustrar el sujeto de una biografía y la versión teatral de tal sujeto se va a nombrar *personaje*. Si la conversación cotidiana encuentra difícilmente su sitio en los escenarios de teatro, no obstante los dos marcos son estructuralmente próximos y las conductas de tales conversaciones parecen revelar más la ficción que la realidad. Así es como el dominio de la biografía personal entra de lleno en las conversaciones, cuando la ostentación busca a un público admirativo, el locutor pasa del papel social al papel de actor y alterna el juego y la narración, o cuando tal locutor requiere utilizar el canal de la disimulación. Vemos así como, a pesar de algunas diferencias estructurales, podemos considerar que existe un solo campo de análisis que va de los relatos menores de la conversación hasta las representaciones dramáticas con vocación comercial de tal manera que el público juega un papel determinante tanto en los primeros como en los últimos. Además, si el locutor mantiene una relación consigo mismo como con alguien de quien habla, lo hace para justificarse mejor e indicar así que su responsabilidad es limitada. Tal justificación crea un efecto de distanciamiento que permite controlar en parte las emociones ya que toda conversación puede conocer una dimensión imprevista.

En las conversaciones orales cara a cara no sabemos nunca totalmente de antemano lo que vamos a necesitar. Así es como el locutor requiere unos recursos que no han sido preparados con el fin de reconstituir el tiempo que le falta, adaptarse al movimiento del otro y seguir dando la sensación de la continuidad. El tiempo presente estimula entonces al locutor y la situación le ayuda a encontrar lo que no habría podido encontrar con la falta de riesgo del tiempo diferido. Ahora bien, en nuestras sociedades, la cultura de la programación domina y resulta cada vez más complicado responder a lo imprevisto. Además, la conversación se orienta siempre en función del turno anterior, de ahí su carácter de *pre - formulación*, *pre - formulación* que no hay que confundir con la *prefabricación*. De hecho tal prefabricación se observa cuando un actor en el teatro o un interlocutor en la conversación intentan narrar sólo de memoria su texto o la secuencia de su experiencia. En este caso se nota que los actores del teatro o de la vida cotidiana no están absorotos y que les falta algo de espontaneidad. Ahora bien, la sensación de que los acontecimientos son reales ilustra precisamente esta situación de absorción y de un mínimo de espontaneidad.

Así es como la espontaneidad que necesitamos está relacionada con la manera de convencer a los demás de que el marco aparente de nuestras acciones corresponde al marco efectivo. Se trata más entonces de una dinámica o de un acto de trascendencia como lo sugiere **M. Merleau-Ponty**, un acto que consiste a adaptarse a las modificaciones de la situación. En consecuencia, la única forma de adaptarse es la de improvisar, lo que significa tener el gusto de la iniciativa. De hecho, la improvisación ha evolucionado de tal manera que ha pasado de una práctica totalmente espontánea hacia una práctica más de composición, un tipo de construcción a base de juicios inductivos que se negocian continuamente. Se trata entonces de una *praxis* que requiere un entrenamiento además del mínimo de espontaneidad necesario. Tal *praxis* se basa principalmente en una doble sincronización interactiva, es decir la auto-sincronización y la hetero-sincronización, ya que las dos determinan el desarrollo tanto de la conversación como de la improvisación de una conversación transformada y a través de una lengua extranjera.

Si la modalización nos permite entender mejor como funciona una actividad, no es de extrañar que las transformaciones ocupen tanto el terreno de los aprendizajes. Así es como la aplicación de la conversación oral cara a cara a través de una lengua extranjera en este terreno nos conduce directamente a su transformación, es decir *el juego de rol* y más específicamente *el juego de rol improvisado*. Tal actividad transformada a través de una lengua extranjera permite ampliar su abanico de papeles más allá del papel social de aprendiz, favoreciendo el proceso que lleva a una nueva identidad en esta lengua. Así, dentro del enfoque de la pedagogía activa, desde **Girard** hasta **J-M. Caré**, pasando por **J-L. Moreno**, **Courtillon et Raillard**, **Lacoste**, **Di Pietro** et **B. Dufeu** por citar sólo algunos, son muchos los que han desarrollado de una forma más o menos improvisada los juegos de rol. Sin embargo, el enfoque que privilegia la preparación escrita de los juegos de rol sigue muy vigente, llevando a una unidad de actitud, al rechazo de todo tipo de rol fuera del de aprendiz y alejando a este aprendiz de la experiencia real. De esta manera, tal enfoque se parece a una fabricación benigna en la que sólo el carácter improvisado de la actividad garantiza la experiencia real mencionada. De hecho, el improvisador no puede contar más que consigo mismo y así es como busca las virtudes de la primera vez y del proceso más allá del producto, inspirándose en lo que hace y encontrando gracias a la práctica. Vemos de esta forma todo el interés de la improvisación en el terreno de los aprendizajes porque privilegiando la disposición de los seres, la aptitud a la empatía, conciliando la conservación de los conocimientos y la innovación. De tal modo la improvisación representa un mecanismo de composición superior y, cuando se trata de un juego de rol, ilustra la capacidad para ajustar nuestros niveles de compromiso y de atención de forma que la conversación transformada se vuelva más eficaz. Además, gracias a su carácter nunca definitivo y el derecho al error que permite, tal dinámica combina un arte de las rupturas, una técnica y una composición en tiempo real, tres dimensiones más que pertinentes en el contexto teórico y práctico que nos interesa. Sin embargo, improvisar en interacción oral sin un marco cultural de referencia claro y compartido resulta muy difícil.

En realidad, decir que un marco es claro, no es sólo decir que cada participante tiene una manera correcta de entender lo que ocurre sino también que existe una manera correcta de entender el punto de vista de los demás. Ahora bien sabemos que la transformación fabricada, como la que fomenta el uso exclusivo de la lengua de aprendizaje o la que lleva a intentar identificarse directamente al marco de aprendizaje, se caracteriza precisamente por una diferencia de punto de vista en cuanto a lo que ocurre y así resulta complicado desarrollar la más mínima cooperación entre participantes. Al contrario, la transformación modalizada, gracias al punto de vista compartido en cuanto al marco de referencia, permite el desarrollo simultáneo de la participación y de la cooperación. Así es como la interacción oral modalizada anula la separación entre *actuando* y *público* en la medida en que cada uno de los participantes puede entrar en juego en cada momento de la actividad. En consecuencia, utilizaremos el término de *actuando* para todos los actores de sus aprendizajes y a la vez de sus transformaciones modalizadas e improvisadas.

*** Segunda parte: Hacia una fenomenología del lenguaje**

. Capítulo 3 : La palabra o el lenguaje como ser

Para **M. Merleau-Ponty** existe dos lenguajes: *el lenguaje hablado* y *el lenguaje hablando*. El lenguaje hablado corresponde al lenguaje adquirido y desaparece siempre detrás del sentido. En cuanto al lenguaje hablando, se trata del lenguaje en su operación de origen, que permite entender la operación en sí misma, haciéndose. El contexto de esta tesis nos lleva a interesarnos en prioridad por el lenguaje hablando que, más que un medio, representa este ser que nos permite hacer tan presentes a las personas que nos hablan, no a través de las palabras sino a través de esta manera tan particular de interpelarnos, de empezar o terminar sus frases, de transmitir cosas no dichas o todavía de despedirnos de estas personas. Estamos entonces en presencia de un verdadero estilo de expresión propio de cada uno de nosotros y frente a un proceso implícito, el lenguaje hablando, del cual el lenguaje hablado ilustra el grado más alto ya que tiene el poder de resumir en un sólo acto toda una expresión en construcción.

En el lenguaje hablando de las interacciones orales cara a cara, el significado está relacionado en prioridad con la actividad de interpretación del marco. De hecho, las palabras como signos uno a uno no significan nada, ya que cada uno de ellos expresa menos un significado que una diferencia de significado entre él y los demás. De esta forma, si una lengua corresponde menos a una suma de signos que a un medio metódico para diferenciar unos signos entre ellos y construir un universo de lenguaje, entonces el aprendizaje de este lenguaje no puede basarse únicamente en el aprendizaje de la suma de los significados en cuestión, y más si se trata de un lenguaje extranjero. Además, si creemos que la lengua está calcada sobre las cosas, tal ilusión está relacionada casi siempre con nuestra lengua materna y con la convicción que otro lenguaje debe usar de los mismos

instrumentos. De ahí la importancia de la lengua materna como referencia absoluta de la expresión ya que entendemos sólo lo que somos capaces de proyectar en las palabras de los demás y que los signos que recibimos tienen sentido únicamente si ya tenemos su significado. Así es cómo los signos enviados e interpretados por los actuando del juego de rol improvisado a través de una lengua extranjera son unos signos recreados de esta lengua, unos verdaderos intersignos traduciendo una idea del proceso evolutivo y apoyándose en la cultura y la lengua maternas.

Por otra parte, se confirma que es el significado el que garantiza el desarrollo de la interacción, transformada o no, y nos permite en cada momento volver a vivirla. De hecho, gracias al significado, podemos recomponer cada interacción con nuestra garganta, nuestra voz, nuestra cara, nuestro cuerpo, nuestra entonación y también por supuesto las palabras, las construcciones y el ritmo que encontramos en cada momento. Así es como la elección del signo interviene en la medida que puede existir varios signos para un mismo objeto. Ahora bien, esta elección del signo orienta la expresión mientras que el signo y su expresión están determinados por su interpretación en el doble sentido del término, es decir, como ejecución y como percepción. Entonces se necesita una palabra que se busca a través de una intención de significar una palabra que se realiza sin prejuicio. Con este objetivo, hemos recurrido al concepto de *palabra* tal como lo ha definido **M. Merleau-Ponty**.

. Capítulo 4 : La palabra como intención significativa

Según **M. Merleau-Ponty**, la función misma de la palabra es su poder para decir finalmente más de lo que dicen las palabras unas tras otras y, así adelantarse a sí misma, que deseemos proyectar el otro hacia lo que conocemos y que no ha entendido todavía o que nos proyectemos nosotros mismos hacia lo que vamos a entender. Así es como animamos las palabras y tal animación hace posible que seamos palabra más bien que lenguaje, gracias a las palabras y recíprocamente, al transformarnos a la vez en una voz y en su eco. En realidad, es la persona a quien hablamos la que intentamos alcanzar, desplegando nuestra palabra, órgano de acción y de sensibilidad, al mismo tiempo que escuchamos su discurso, que se habla en nosotros, nos interpela y nos llena. El todo representa esta palabra que buscamos y en la cual no sabemos lo que es de nosotros y lo que es del otro. Alcanzamos así una palabra que simboliza la dinámica de unos sujetos hablando que tienen la intención de entenderse y que, empujados por esta *intención de significación*, llegan a fomentar un nuevo sistema de expresión. Tal concepto de la palabra permite indudablemente reintroducir *el silencio* como valor esencial de la dimensión interactiva. De hecho, esta palabra es intención muda o vacío determinado, de ahí que su percepción y su observación pasan por el analizador corporal con el fin de leer las intenciones del otro sin tener que entender las palabras. En realidad, la palabra como intención no suscita nunca el pensamiento sino únicamente unas palabras porque siendo primero un movimiento ya que la interacción en tiempo real ofrece pocas posibilidades de pensar el discurso y que la intención se manifiesta a nivel de los turnos de la palabra, unos dignos reflejos de los

movimientos de esta palabra como intención recíproca significativa. Entonces, no es de extrañarse que las más profundas rupturas provengan siempre de la relación con los demás y que la búsqueda de la pertinencia intencional de los actuandos del juego de rol improvisado deba ser compartida por todos los actuandos de la actividad en el momento en que se desarrolla. Así es como la palabra común o intención de significación compartida representa la fuente de un movimiento llevando a unas consecuencias a nivel de la sincronización, de la expresión y de los recursos utilizados, consecuencias que tenemos que analizar en el contexto particular del aprendizaje oral de una lengua extranjera y más específicamente por lo que se refiere a las interacciones cara a cara y su versión transformada, es decir los juegos de rol improvisados.

. Capítulo 5 : La problemática del aprendizaje oral de una lengua extranjera

Nuestra tesis se desarrolla en el terreno de los aprendizajes guiados, es decir lo que *Tharp* y *Gallimore* llaman una realización asistida. Ahora bien, el primer medio de asistencia que avanzan pertenece a la categoría del comportamiento social general y se refiere a la *presentación de un modelo* o, mejor dicho, un proceso que consiste en presentar un comportamiento con el objetivo de imitarlo. Así es como las interacciones transformadas como las interacciones no transformadas tienen un papel de estructuración del comportamiento social y comunicativo en el aula de la misma forma que lo tienen fuera del aula. Sin embargo, los aprendices encuentran poco interés en el discurso producido en el aula cuando fuera del aula se abandona tal discurso en el segundo mismo en el que pierde interés. Además la estructura del discurso en clase excluye a menudo a los aprendices de una plena participación. Ahora bien, la práctica sistemática del juego de rol improvisado como instrumento de animación pedagógica y de formación contribuye a reducir las resistencias del Yo asociado al lenguaje y a animar progresivamente la aceptación de sí mismo hablando otro idioma, es decir emitiendo unos sonidos y unos gestos inhabituales. De hecho podemos pensar que todo actuando hablando a través de una lengua extranjera termina por aceptarse sólo a partir del momento en el que se da cuenta de que lo que dice es significativo para los actuandos de su alrededor. De ahí la necesaria palabra común como intención compartida significativa. A pesar de todo, iniciar la conversación a través de la lengua extranjera no resulta suficiente ya que es en la situación en tiempo real que el actuando puede dar toda su medida. Así es como un enfoque interactivo del conjunto del aprendizaje permite favorecer la confianza necesaria para soltarse y luego dejarse absorber por la situación en tiempo real. De esta forma, el otro y/o el grupo se vuelven entonces los alter ego imprescindibles para eliminar un gran número de resistencias del Yo.

La primera palabra acústica emergió de los comportamientos ya comunes y tomó raíz en un mundo sensible que ya había dejado de ser un mundo privado. Vemos de esta forma que la palabra que nos interesa es la de una comunidad que sugiere un conjunto de experiencias anteriores por lo que se refiere a los actuandos que participan en la actividad en el seno del mismo grupo. Ahora bien nuestro concepto de palabra traduce no sólo el movimiento

de una comunidad de ser sino también el de una comunidad de hacer y así es como los actuandos requieren una praxis que permite concienciarse progresivamente en la necesidad misma de esta praxis al multiplicar las experiencias susceptibles de ayudar a vencer el miedo a las rupturas. Sin embargo, la praxis misma de distinción de los signos puede tomar varias formas según que privilegiemos un enfoque que lleve de las partes al todo o del todo a las partes y en realidad nos damos cuenta de que los progresos en la práctica oral de una lengua y en particular de una lengua extranjera no se hacen por suma y yuxtaposición sino por la articulación interna de una función ya completa. De hecho, en el aprendizaje oral de una lengua siempre es el todo lo que tiene sentido y hablar en interacción es pues detallar en cada momento una comunicación cuyo principio ya está implantado y las primicias que nos permiten entender lo que ocurre no son más que los marcos primarios que necesitamos confirmar.

De este modo el marco cultural primario determina toda nueva construcción cultural y de lenguaje porque cuando interpretamos correctamente un enunciado el mayor efecto de tal éxito no es más que la consolidación pública de las competencias culturales y de lenguaje que intentamos proyectar. Más que traicionarnos tememos sobre todo traicionar los marcos que hemos mantenido siempre y, en realidad, no es posible ir más allá de una cultura sino a partir de esta misma cultura. Ahora bien, la transformación improvisada parece la mejor forma de ir más allá de esta cultura a partir de ella misma y dejar así progresivamente la lengua materna para alcanzar la lengua objetivo, en la medida de que fomenta simultáneamente la actitud empírica de la identificación y la actitud investigadora del distanciamiento. La primera actitud sin la segunda lleva a la fabricación a través de la renuncia a la cultura materna provocando así una ruptura sociocultural. Pero la segunda actitud sin la primera lleva a la misma fabricación ya que conduce a la renuncia de la praxis imprescindible. En los dos casos los actuandos viven lo que *E. Goffman* llama *una experiencia negativa*. De hecho, si el actuando pierde la conciencia del origen de su lenguaje y de su lengua, entonces pierde la conciencia de los motivos de su palabra y la ruptura con la fuente deja cualquier palabra sin sentido y más si tal palabra es extraña. Sin embargo, si el aprendizaje oral de una lengua extranjera debe apoyarse primeramente en el marco cultural primario, el actuando requiere una simultaneidad de las culturas y de los lenguajes de manera puntual con el fin de construir las pasarelas hacia la cultura y la lengua extranjeras. Nos encontramos entonces en una situación similar a la de cualquier *interlengua* o lenguaje transitorio entre la fuente y el futuro.

Así es como en el aprendizaje de la interacción oral cara a cara a través de una lengua extranjera necesitamos una operación que consiste en ordenar de nuevo, realizar nuevas conexiones o asociaciones con el fin de aprender lo que no conocíamos. En todo caso, el resultado toma siempre una forma intercultural y abre el espacio hacia un marco de transición lleno de signos *entre*, ilustración de un tipo de mestizaje semiótico donde los actuandos entran progresivamente en la sincronía de la lengua extranjera después de unas

primeras interacciones donde están más en sincronía con la lengua materna. En realidad existe sólo un lenguaje, el lenguaje hablando, que favorece el descubrimiento de soluciones adaptadas y que no puede desarrollarse sino a través de un uso vivo del lenguaje.

Vemos así que necesitamos una nueva referencia a nivel del código lingüístico, una referencia que sea del orden de lo *interlingüístico* y de lo oral más que de lo lingüístico y de lo escrito, una referencia que no sea sinónimo de corrección sino de fluidez. Tal proceso supone una ida y vuelta constante no sólo entre las dos lenguas sino entre el aprendizaje comunicativo y el de la praxis del juego de rol improvisado, proceso en el cual lo normativo está al servicio de lo comunicativo.

Así es como, en las interacciones orales cara a cara, si tenemos la sensación de encontrarnos únicamente frente a unas palabras puestas una tras otras, eso significa que hemos fallado la expresión y que la experiencia de la palabra viva ha sido sustituida por una pura operación espiritual. Tal reflexión supone, en el aprendizaje oral de las lenguas extranjeras, que el aprendiz o el actuando se asume como locutor imperfecto, no hasta volverse totalmente indiferente a sus errores lingüísticos pero en el sentido de verse como un locutor cuyo comportamiento y lenguaje están siempre en construcción y en función de los comportamientos y del lenguaje del interlocutor. Esto confirma que el objetivo prioritario del aprendizaje oral de las interacciones cara a cara a través de una lengua extranjera tiene que ser la fluidez y no la corrección, ya que esta última se desarrolla como consecuencia del aumento de la fluidez relacional e interactiva por un lado y de la progresión de los conocimientos por otro lado.

Gracias a las evoluciones importantes de la lingüística durante el siglo XX, los especialistas de la conversación tienen a su disposición herramientas actualizadas en lingüística de la enunciación, en pragmática y en lingüística textual. Sin embargo, tales herramientas se limitan, aunque de manera muy fina, a signos de naturaleza puramente lingüística. Ahora bien, el significado de la mayor parte de estos signos está determinado por su configuración en la utilización que se hace de ellos, es decir por el estilo y la palabra común que salen de las relaciones entre actuandos en el caso que nos ocupa hasta el punto de que vivimos no sólo nuestro propio pensamiento sino también que nos transformamos con el que escuchamos. Así es como la palabra común o intención significativa compartida condiciona todo el proceso expresivo y de lenguaje incluso la utilización de recursos capaces de mantener la relación y desarrollar la lengua.

La reflexión anterior nos lleva a pensar que el lenguaje que hablamos en interacción no tiene nada que ver con una técnica de descifrado por unos significados ya cerrados. Más bien se trata sólo de unas palabras que unas palabras suscitan y de este modo la percepción de los signos de la palabra común se vuelve fundamental para nuestra investigación ya que las herramientas lingüísticas tienen menos un valor de significado que un valor de utilización. En este sentido, **H. P. Grice** demostró cómo toda pregunta tiene por objetivo la intención significativa más que el significado mismo de esta pregunta. El hecho de hablar

se vuelve entonces el tema principal de cualquier conversación informal, ya que la forma de hablar es siempre más importante que lo que decimos. En realidad, es la percepción de los hechos por parte del actuando la que guía sus réplicas y su intención significativa, que comparte con el interlocutor actuando, la que modula esta réplica de una manera u otra. **E. Goffman** va más allá cuando asimila el hablar en interacción con la presentación de un drama delante de un público, con la presentación de un espectáculo, de tal forma que la expresión encuentra su esencia en la intención significativa, palabra común que proyecta en el tiempo real de la interacción nuestras justificaciones y nuestras comprobaciones con relación a lo que somos y al momento que vivimos. Así pues, al interactuar y vivir el lenguaje que interpretan, los actuandos pueden entender mejor el lenguaje en cuestión.

Vemos de esta forma cómo el estilo de lenguaje juega un papel fundamental de filtro entre la palabra común o intención significativa compartida y los recursos necesarios para el desarrollo de la interacción. Tal estilo está lleno de marcas expresivas que permiten comentar o evaluar la interacción y sus recursos, al actuar como correa de transmisión entre la palabra común y estos recursos e ilustrar la dinámica que funda nuestro modelo de análisis. Además, si hablar no corresponde nunca a una iniciativa propiamente individual y escuchar no significa nunca aceptar pasivamente la iniciativa del otro, entonces nos damos cuenta de que hace falta analizar la palabra antes de que esté pronunciada o que observemos el lenguaje como los sordos miran a los que hablan, tal como lo sugiere **M. Merleau-Ponty**.

No hay verdad fuera de un campo de presencia y tal presencia siempre corresponde a un campo físico donde los cuerpos están en situación en el seno de una estructura cualquiera que sea. Así es como tanto **M. Merleau-Ponty** como **E. Goffman** nos invitan a observar plena y directamente lo que ocurre a nivel físico en la interacción oral cara a cara. De hecho, los actuandos del aprendizaje oral de una lengua extranjera, con una capacidad verbal limitada, difícilmente pueden obviar lo acústico y lo kinésico en sus interacciones cara a cara. En realidad, los indicios no verbales representan los dos tercios de los indicios que componen la percepción en la interacción.

Curiosamente, tanto en los aprendizajes del lenguaje como en nuestras sociedades en general, lo no verbal se ve muy a menudo reducido al papel de supletorio de lo verbal. Se utiliza el término negativo de *no verbal* para definir todo tipo de comunicación que no pasa por el enunciado de palabras. Ahora bien, la interacción oral cara a cara siempre tiene una dimensión multicanal y la mejor posición epistemológica nos parece la observación simultánea de todos los canales, es decir verbo-textual, acústico y kinésico en la medida en que exista una sinergia entre todos.

Las investigaciones en etología de la interacción de las últimas décadas han reforzado el estatuto del cuerpo signifiante al demostrar que todo uso del cuerpo es ya en sí mismo una expresión primordial, prolongando así una tradición que existía en la Antigüedad cuando lo gestual sylingüístico pertenecía al arte oratorio y al arte dramático. Sin embargo, si tal expresión gestual se lee según los mensajes emitidos y se interpreta según unos códigos

más o menos formalizados, más o menos universales, pensamos que la relación entre el gesto (acústico o kinésico) y su significado no tiene sentido sino en el contexto cultural de su producción. En realidad, si lo gestual plantea la cuestión de su carácter universal es lo gestual asociado a la palabra común, la de una corporeidad de la sincronización compartida con los demás, la única que conserva en principio su dimensión de espontaneidad mínima. Estos signos de sincronización intencional de la palabra pueden pasar por todos los canales pero no tienen relación específica entre ellos al contrario de los demás signos de la expresión o de los recursos, más relacionados entre ellos y de esta forma más condicionados por la cultura materna y los grupos sociales a los que pertenecen los actuando. Así pues el mestizaje semiótico corresponde no sólo a los recursos del lenguaje sino también a los signos de comentario y de evaluación de la expresión. Más allá de la posible sinergia entre todos estos signos, vemos cómo es necesario precisar cada categoría de signos y así catalogarlos de la forma más precisa posible.

***Tercera parte : El modelo de análisis en término experimental**

. Capítulo 6 : Los recursos de la continuidad del lenguaje

Tal como lo sugiere *E. Goffman*, necesitamos una continuidad de los recursos entre los marcos de la cultura materna y los marcos de la cultura objetivo, entre la lengua materna y la lengua extranjera de aprendizaje. Sin continuidad, sólo los aprendices preparados para una ruptura cultural se liberan y aprovechan del aprendizaje en cuestión, y más cuando se trata de una actividad como la interacción oral cara a cara. De hecho, los actuando tienen que utilizar primero unos recursos para recomponer el tiempo y sentirse cómodos. Ahora bien tales recursos se apoyan siempre, consciente o inconscientemente, en su cultura de referencia. Entonces hace falta que puedan encontrar el camino de la continuidad para alcanzar la fluidez sin la cual la ansiedad se instala y el placer de la interacción desaparece. A su vez, la fluidez interactiva favorece mucho la continuidad de los recursos. Así es como la improvisación lleva al actuando no sólo a proyectar unas hipótesis extraídas de su marco cultural de referencia sino a retomar a corregir, a reformular o a pedir ayuda a los demás actuando. Tal trabajo de la continuidad debe integrarse de lleno en el aprendizaje oral de las interacciones cara a cara a través de una lengua extranjera gracias al reconocimiento y a la práctica de recursos ya experimentados en el marco que rige la lengua materna. Estos recursos no libran de los errores pero tales errores son la prueba de que los actuando están haciendo unas hipótesis con respecto a la lengua de aprendizaje y así interiorizando unas reglas nuevas.

Los recursos de la continuidad tienen un estatuto teórico más bien relacionado con el presentimiento, ilustran unos actos secundarios que acompañan a la acción principal y se componen de un conjunto de movimientos de compensación o de tratamiento que exigen una concentración y una movilización que pueden tomar la forma de una actividad lúdica.

De hecho, encontrar un recurso de la continuidad en plena interacción da un sentimiento de seguridad y de satisfacción muy amplio. En fin, se trata de un proceso típico de investigación lleno de asociaciones y de relaciones entre elementos e ideas. Sin embargo, no hay que olvidar que este juego de conexiones y asociaciones se basa previamente en unos conocimientos relacionados con el marco cultural de referencia y, en algunos casos, con el marco asociado a la lengua extranjera de aprendizaje. En paralelo, en el tiempo real de la interacción, el recurso de la continuidad le permite al actuando evaluar espontáneamente lo que conoce y lo que ignora, desarrollando así una verdadera auto-evaluación. No se puede negar su carácter estratégico y, de hecho, numerosos investigadores les interpretan como estrategias o procesos. Sin embargo, nuestra doble perspectiva, didáctica e interactiva, nos lleva a mantener el término de *recursos de la continuidad*, medios del lenguaje que nos permiten iniciar, perseguir y/o desarrollar un discurso oral más o menos fluido en una interacción oral cara a cara en tiempo real, es decir unos juegos de rol improvisados, a través de una lengua extranjera poco o nada dominada. De este modo estos recursos permiten mantener por un lado el discurso oral en la interacción a pesar de un déficit cognitivo gracias a los recursos compensatorios de la continuidad y, por otro lado, desarrollar y precisar el discurso oral en la interacción a pesar de la falta de dominio de la lengua utilizada gracias a los recursos de tratamiento en la continuidad.

Para catalogar los recursos de la continuidad nos hemos inspirado a la vez en los trabajos de **van Ek, Tarone, Faerch y Kasper** y, finalmente, **Gülich y Kotschi**. Por lo que se refiere a los recursos compensatorios, estamos en presencia de actos más o menos conscientes, unos actos de integración entre las dos culturas, unas hipótesis basadas en la lengua materna o, eventualmente, en otras lenguas extranjeras y que se van a comprobar en el uso a través de la reacción de los demás actuandos. Tales recursos se revelan muy provechosos en el caso de españoles que aprenden la lengua francesa gracias a la proximidad de los dos idiomas. De este modo tenemos:

- . Recursos compensatorios hipotéticos relacionados con el marco de referencia:
 - Hipótesis de traducción literal.
 - Hipótesis que llevan a estropear conscientemente la lengua extranjera.
- . Recursos compensatorios hipotéticos relacionados con diversos marcos:
 - Hipótesis que permiten dar una resonancia extranjera a una palabra o a una expresión.
 - Utilizaciones hipotéticas de préstamos directos.
- . Unos recursos compensatorios hipotéticos relacionados al marco objetivo:
 - Hipótesis que llevan a crear palabras o expresiones según las reglas de la lengua extranjera de aprendizaje.

También, tenemos recursos compensatorios ya utilizados en el marco de referencia como:

- . Recursos gestuales o acústicos cuasi-lingüísticos:
 - Recursos cuasi-lingüísticos fáticos que permiten al locutor expresar rituales de contacto, llamadas o deícticos de interacción.

- Recursos cuasi-lingüísticos operatorios que permiten al locutor expresar informaciones.
- Recursos cuasi-lingüísticos conativos permitiendo al locutor expresar palabras o expresiones para influenciar a los demás.
- Recursos cuasi-lingüísticos expresivos que permiten al locutor continuar su discurso gracias a mímicas u otros gestos expresivos e interpretables.
- Recursos cuasi-lingüísticos de injuria que permiten al locutor expresar injurias.
- . Recursos gestuales o acústicos ilustrativos:
 - Recursos ilustrativos déicticos para designar el referente de la palabra.
 - Recursos ilustrativos espaciográficos para esquematizar la estructura espacial.
 - Recursos ilustrativos kinemímicos para gestualizar la acción del discurso.
 - Recursos ilustrativos pictomímicos para esquematizar la forma o algunas cualidades del referente.
- . Recursos compensatorios específicamente acústicos como sonidos o ruidos bajo forma de entonaciones múltiples.
- . Recursos compensatorios específicamente gestuales:
 - Recursos de descripción para describir características interactivas/funcionales, particularidades o propiedades físicas generales.
 - Recursos de substitución para reemplazar una expresión o una palabra con gestos sinónimos o antónimos.
- . Recursos compensatorios específicamente verbales:
 - Recursos verbales de descripción con la misma función que los gestuales.
 - Recursos verbales de substitución con la misma función que los gestuales.

Por lo que se refiere a los recursos de tratamiento del lenguaje en la interacción, tenemos recursos que suponen un mínimo de conocimientos, más o menos importantes, según se trate de un tratamiento de equivalencia o de diferencia por retomar las expresiones de **Gülich** y **Kotschi**. Estos autores proponen:

- . Reformulaciones parafrásticas como:
 - Las repeticiones que pueden ser literales o no, auto-repetición o hetero-repetición, completas o parciales.
 - Las paráfrasis que se dividen en tres tipos de recursos, es decir las expansiones de especificación o de explicación, las variaciones y las reducciones de resumen o de denominación.
- . Reformulaciones no parafrásticas como:
 - Disociaciones de recapitulación, de reconsideración o de destacado.
 - Correcciones de forma, de formulación o de contenido, pudiendo ser estas últimas auténticas o no.

Existen también otros recursos pertinentes que no entran en las dos grandes categorías anteriores. Se trata de las solicitudes de ayuda, recurso que toma un carácter particular en el contexto de un aprendizaje ya que marca un espíritu heurístico y espontáneo favorable a tal aprendizaje cualquiera que sea la persona a la cual se dirige la llamada en cuestión.

. Capítulo 7 : Los signos de la palabra y de la expresión

Limitarse a observar y analizar el conjunto de los recursos de la continuidad en los juegos de rol improvisados no es suficiente para entender lo que pasa realmente en estas actividades y en qué podemos ayudar a los actuando para desarrollar su competencia en interacción oral a través de una lengua extranjera. Hace falta observar y analizar también los signos de la palabra común o intención significativa compartida y los signos de la expresión. Así es como el aprendizaje de las interacciones que nos interesa supone antes de todo un trabajo sobre la conciencia, es decir un aprendizaje de la capacidad para situar sus interacciones con respecto a los demás. El cuerpo del locutor y su lenguaje envían unos signos que se proyectan en la perspectiva de los demás y estos últimos reaccionan inmediatamente, proyectando a su vez otros signos, el todo funcionando en una ida y vuelta permanente y con ritmos diferenciados. De esta manera, la palabra o intención común significativa se origina en un presentimiento que prepara a la acción por medio de la interpretación del marco de la misma forma que la improvisación se origina en un presentimiento que conduce a la acción por medio de la adaptación. Vemos así como la interacción oral cara a cara requiere no sólo una participación conjunta sino también una cooperación conjunta que pasan por numerosos signos exteriores al contenido de la actividad propiamente dicha y que permiten regularla, circunscribirla, articularla y cualificar sus diferentes componentes como lo sugiere **E. Goffman**. Sin embargo, si tanto éste último como **M. Merleau-Ponty** nos han guiado en nuestra reflexión teórica, hemos tenido que llamar a otros investigadores para contestar a la pregunta: ¿Qué signos tenemos que observar? Así es cómo hemos requerido de **G. Bateson, P. Eckman, W.V. Friesen, Gülich y Kotschi, V.H. Yngve, Argyle y Cook, Duncan y Fisk, C. Goodwin, Sacks, Schlegoff y Jefferson**, y por fin **J. Cosnier** para seleccionar y catalogar tanto los signos de la palabra común como los signos de la expresión pasando por los tres canales, verbal, acústico y kinésico.

Por lo que se refiere a los signos de la palabra común o de la sincronía interactiva, tenemos primero unos indicadores llamados *marcadores fáticos* de la palabra que suponen que el locutor adapta los signos en función de sus intenciones. En esta categoría, tenemos:

- . Signos del mantenimiento de la palabra:
 - Miradas breves para subrayar una palabra o una posición importante.
 - Miradas breves en un punto completivo vocal y semántico.
 - Miradas breves para mantener el contacto cuando una pausa breve.
 - Gestos o mantenimientos de la mano en una postura activa indicando que el turno de palabra no ha terminado.

- Manos puestas en el brazo de la persona a quien nos dirigimos.
- Manos puestas en el hombro de la persona a quien nos dirigimos.
- Pausas cortas.
- Prolongamientos de sonoridad.
- Repeticiones de un sílaba o de una sonoridad.
- Onomatopeyas: "euh", "eh", "hum", etc.
- Repeticiones fonéticas.
- Aceleraciones del ritmo vocal-verbal con el fin de no ser interrumpido.
- . Signos de paso de la palabra:
 - Miradas largas para anunciar el fin de la intervención y dar la palabra al otro.
 - Miradas más o menos breves para ilustrar el fin de una propuesta.
 - Pausas largas al final de una intervención.
 - Signos verbales completivos gramaticales.
 - Sintagmas conclusivos ("¿Ves?", "Bien", etc.).
 - Subidas sonoras finales.
 - Gestos deícticos hacia el interlocutor designado.
 - Ausencias de gesto ilustrativo o inmovilidad corporal.
 - Movimientos de retirada del cuerpo.

En paralelo y por parte del interlocutor, tenemos unos *marcadores de regulación* que pueden ilustrar la manifestación o el deseo de tomar la palabra o el de quedar en la postura de interlocutor. De este modo tenemos:

- . Signos de candidatura a la palabra:
 - Retiradas de la mirada como gesto de impaciencia.
 - Miradas prolongadas de insistencia.
 - Movimientos laterales de cabeza distinto del cabeceo.
 - Carraspeos.
 - Inspiraciones preparatorias a la palabra.
 - Cambios de postura marcando la impaciencia.
 - Movimientos del tronco hacia delante.
 - Gestos del brazo como para tomar la palabra.
 - Movimientos de las cejas hacia arriba.
 - Onomatopeyas interjectivas con entonación de interrupción.
 - Movimientos de los labios marcando una impulsión para hablar.
 - Falsas salidas verbales: "pero", "ah", etc.
- . Signos de invitación para conservar la palabra:
 - Gestos deícticos de la mano.
 - Inmovilidades físicas más completas.
 - Breves emisiones verbales invitando a continuar: "Sí", "de acuerdo", "ya veo", "¿no?", etc.
- Breves emisiones vocales invitando a continuar: "mmm", "anh anh", etc.

- Propuestas completivas a menudo cortas y sin comentario sobre la interacción.
- Solicitudes de clarificación: "¿Cómo?", "quieres decir...", etc.
- Movimientos verticales de cabeza o cabeceos singulares o plurales.
- Miradas de atención prolongada.

Hemos añadido a estos signos otros indicadores relacionados con la proxémica o signos de adaptación al otro según los trabajos de **E. T. Hall**. De este modo tenemos *marcadores adaptadores al otro*:

- Movimientos de la mano indicando una aproximación o un alejamiento del otro.
- Desplazamientos posturales indicando una aproximación o un alejamiento del otro.
- Cambios laterales de postura.
- Ausencias prolongadas de la mirada.
- Orientaciones corporales de cara o de perfil.

Las ocurrencias que no pertenecen a los movimientos de la palabra común no son determinantes en término de sincronía y de acción, sino que intervienen en un segundo tiempo, aunque de forma simultánea, por lo que se refiere al curso del encuentro. De hecho, constituyen unos movimientos que sostienen la trama de la acción reforzándola de manera más personal, más estilizada. Hay de este modo signos que ilustran en nuestro contexto una componente dramatizada como capacidad para identificarse con unos papeles o comportamientos sin dejar una cierta distancia, con el fin de poder cambiar de papel o comportamiento en cada momento. Tenemos pues dos grandes categorías de signos de expresión, los que marcan una evaluación cognitiva y los que marcan un comentario de orden empático o afectivo. Por lo que se refiere a los signos de evaluación cognitiva, es destacable que la capacidad para proyectarse en el papel del otro facilita mucho tal evaluación en la medida en que esta proyección permite a la vez entender mejor al otro y tener la posibilidad de interpretar sus dificultades de comprensión. En cuanto a los signos de comentario son signos expresivos que pueden connotar emocionalmente el discurso. Actúan como calificadores que permiten al locutor o al interlocutor precisar su actitud afectiva con respecto al enunciado y/o a la interacción.

De este modo tenemos los signos de evaluación cognitiva siguientes:

- . Signos marcadores ilustrativos co-verbales:
 - Gestos parafrásticos o expresiones verbales facilitando el flujo asociativo.
 - Gestos o expresiones verbales no parafrásticos facilitando el flujo asociativo.
- . Signos marcadores cuasi-lingüísticos:
 - Marcadores fáticos que dirigen a los demás actuandos: rituales de contacto, llamadas diversas o deícticos de interacción.
 - Marcadores operatorios que dirigen a los demás actuandos: signos transmisores de una información propia de la interacción.
 - Marcadores expresivos que dirigen a los demás actuandos: gestos de los brazos y de las manos, posturas, mímicas, expresiones, entonaciones, etc., que sirven a la comprensión y a la expresión de una evaluación cognitiva.

- Marcadores paraverbales que se dirigen a los demás actuando: movimientos de cabeza y de las manos subrayando la entonación o el énfasis o signos de la elocuencia y marcadores de acento y de ritmo que pasan por la cabeza, las manos y el tronco.

En cuanto a los signos de comentario empático, tenemos los signos siguientes:

. Signos marcadores cuasi-lingüísticos:

- Marcadores co-verbales conativos que dirigen a los demás actuando: marcadores verbales para influenciar a otro ("stop", "silencio", etc.), marcadores vocales y/o kinésicos / gestuales para influenciar al otro (sonidos y gestos sustitutivos de los signos verbales anteriores).

- Marcadores co-verbales de injuria que dirigen a los demás actuando: gestos interactivos expresando sentimientos negativos.

- Marcadores co-verbales expresivos que dirigen a los demás actuando: mímicas faciales expresivas de alegría, de ira, de sorpresa, de miedo, de disgusto, de tristeza, etc., u otros movimientos de las manos que acompañan a las mímicas faciales o miradas expresivas frunciendo las cejas, etc.

Por fin, tenemos unos signos extra-comunicativos o de falta de intención significativa. Se trata de unos signos que pertenecen al canal que **E. Goffman** llama de diversión o conjunto de pequeñas rupturas bajo la forma de una gama de gestos, movimientos, rictus, etc., que tienen una función de lucha contra la ansiedad y sirven para centrarse. La tipología que proponemos contiene los siguientes signos:

. Signos marcadores auto-adaptadores y auto-centrados:

- Gestos auto-centrados: rascarse, palmaditas, balanceos, estereotipias motrices, etc.

- Risas nerviosas o estallidos de risa.

. Signos marcadores auto-adaptadores o movimientos de comodidad:

- Cruces de piernas, cruces de brazos, cambios de postura, bostezos, besos convencionales, etc.

. Signos marcadores adaptadores a los objetos:

- Manipulaciones de objetos: fumar un cigarrillo, jugar con un lápiz o bolígrafo, etc.

- Actividades lúdicas: dibujar automáticamente, doblar un papel, etc.

. Capítulo 8 : Hipótesis y tipología del modelo de análisis

Todo encuentro interactivo supone un nivel intencional, en términos de participación y de cooperación, donde cada uno se expone más o menos y donde tal exposición tiene repercusiones más o menos importantes en cuanto al lenguaje a y su actividad. De este modo, el comportamiento de cada uno determina el del otro y, entonces, el lenguaje utilizado, en la medida en que el destinatario testigo del comportamiento del locutor muestra su posición con respecto a las implicaciones de tal comportamiento.

Esta posición tiene que ver con la gestión de los turnos de la palabra y otros elementos de la organización de la conversación. De hecho, para improvisar en común en el juego de rol que transforma la interacción oral cara a cara, hace falta un consenso, una voluntad, una intención común a la cual los recursos del lenguaje y de la continuidad dan eficacia reforzando a la vez tal intención común. Así pues el uso creativo del lenguaje en la interacción no sería la mayor parte del tiempo una cuestión de novedad del propio lenguaje sino una cuestión de novedad en cuanto a la relación, en fin una cuestión del orden de la motivación que supone un trabajo periférico a nivel del grupo de actuando. En consecuencia, los recursos de la continuidad representarían el prolongamiento de los movimientos de la palabra común o intención compartida y los indicadores e índices de tal palabra tienen que ponernos en la pista de las relaciones predilectas entre unos y otros.

De esta manera, las investigaciones que han llamado nuestra atención están relacionadas bien con el equilibrio relacional entre interlocutores de la interacción, bien con la relación privilegiada entre canales direccionales o bien con la relación entre algunos marcadores y algunos recursos de la continuidad. De esta forma hemos analizado los trabajos de *Argyle* y *Dean*, de *G. N. Goldberg*, *C. A. Kiesler*, *B. E. Collins*, *A. Mehrabian*, *S. G. Diamond*, *J. Cosnier*, *Efron*, *Mahl*, *Greimas*, *Friesen*, *K. R. Scherer*, *D. Mac Neil*, *J-M. Colletta*, *G. Cambris*, *J-L. Porcher*, *J-F. de Raymond*, *E. Sapir*, *Y. Winkin*, *R. Birdwhistell*, *P. Watzlawick*, *J. Helmick Beavin*, *D. D. Jackson*, *Gülich* y *Kotschi*.

En esta tesis, nos hemos propuesto observar como punto de partida los siguientes aspectos:

- la relación o ausencia de relación entre los signos extra – comunicativos y los recursos del lenguaje en la continuidad en general.
- la permanencia de la relación entre los recursos del lenguaje en la continuidad y los marcadores asociados a la componente llamada dramatizada o marcadores de la expresión, ya sean de evaluación o de comentario.
- la relación privilegiada entre los recursos compensatorios del lenguaje en la continuidad y algunos marcadores de la expresión, sobre todo los marcadores de evaluación cognitiva.
- la relación privilegiada entre los recursos de tratamiento del lenguaje en la continuidad y algunos marcadores de la expresión, es decir los marcadores de comentario.
- la comparación de todas esas relaciones entre unos juegos de rol improvisados como modalizaciones y unos juegos de rol improvisados como fabricaciones.
- el paralelo de todas esas relaciones con los movimientos de la palabra común que integran los signos de la sincronización interactiva, unos movimientos sintetizados en una tipología.

En paralelo, nuestro objetivo ha sido crear una tipología de la palabra común o intención significativa compartida que pueda representar una especie de filtro a través del cual podríamos analizar todos los demás signos observados en los juegos de rol improvisados. Tendríamos los elementos para la realización de un paradigma conversacional adaptado al terreno del aprendizaje y de la adquisición de una competencia en interacción oral cara a cara a través de una lengua extranjera o cómo el desarrollo de recursos del lenguaje propios al terreno depende del desarrollo de una expresión y de su comprensión que, ellas mismas, dependen de una mecánica interna de la interacción.

Con el propósito de crear tal tipología, hemos analizado los trabajos de *Searle* y *Austin* en cuanto a lo que llaman los *actos de lenguaje* y, particularmente, la taxonomía que propone el primero. Sin embargo, el enfoque y la taxonomía que propone *Searle* no pueden representar sino una referencia más para nosotros. De hecho, tal taxonomía se establece en función de cinco categorías de actos de locución (aserción, orden, promesa, expresión y declaración) que no nos ayudan a la hora de separar el acto de lenguaje específico y su verdadera intención ya que estas categorías se aplican a unas unidades lingüísticas cuando nuestra investigación se basa en unas unidades interactivas que van más allá de lo puramente lingüístico. En realidad, todo intercambio es un intercambio de signos en cuanto a las intenciones significativas de la palabra donde un emisor transmite una información con respecto a esta intención a través de un signo que provoca inmediatamente un cambio en el receptor y sus intenciones de palabra. Ahora bien, este cambio se traduce por un comportamiento y un signo de forma que el emisor, a su vez influenciado por tal manifestación, modifica su comportamiento y lo transmite a su vez inmediatamente. Tal movimiento en tres tiempos se ve confirmado por los trabajos de numerosos etólogos de la comunicación entre los cuales *J. Cosnier*, que expresa que un intercambio, para desarrollarse convenientemente, debe incluir la sucesión siguiente:

- la presentación de una señal de cambio de turno por el emisor.
- la adopción por el receptor de unas posiciones y de señales de emisor.
- la adopción por el emisor de una posición de receptor.

En consecuencia, nos hace falta tener en cuenta tal dinámica en la realización de la tipología de la palabra o intención significativa compartida, tipología capaz de informarnos en un segundo tiempo sobre los actuando a través de sus acciones y conductas en el seno de las palabras comunes en cuestión. La información conseguida debería ayudarnos para entender mejor las dificultades de cada actuando gracias al análisis de las conductas expresivas y de lenguaje en la continuidad frente a la variedad y el ritmo cambiante de los movimientos comunes de la sincronización interactiva. Además, tal tipología tiene el mérito de poner de relieve el papel fundamental de lo acústico y lo kinésico en el proceso de aprendizaje que nos interesa y en la construcción de una herramienta de análisis y de evaluación totalmente anclada en el marco de la conversación informal cara a cara.

Después de estudiar varias pistas de realización de la tipología basándonos en la necesidad de analizar todas las diferentes variables de nuestro modelo en el mismo marco o tejido contextual sosteniendo la interacción, hemos vuelto a una tipología descubierta a partir de los trabajos de **J-F. de Raymond** sobre la improvisación. Se trata de una tipología propuesta por **V. Globokar** en un artículo titulado de manera significativa *Reaccionar* y en el cual el músico clasifica las posibles reacciones en el transcurso de una improvisación. Sugiere cinco grandes categorías que son *la citación* entrecortada por pausas y silencios, *la imitación* cuando el intérprete reproduce a su manera lo que acaba de oír, *la integración* con reforzamientos y desarrollos de la propuesta, *la oposición* o proceso reactivo y luego compositivo y, por fin, *la diferencia* cuando desaparece la referencia a la reacción y que corresponde al máximo de creación. Tal categorización nos ofrece numerosas pistas en cuanto a la tipología posible. Sin embargo, la ausencia de intención de huida es manifiesta y está claro que no podemos descartarla. Por lo que se refiere a las oposiciones, hemos considerado que la intención de desarrollo no podía ser reducida únicamente a la oposición en la medida en que el complemento, la variación o la asociación son también susceptibles de marcar una intención de este tipo. En consecuencia hemos conservado la idea de la integración, hemos sustituido la palabra de oposición por una palabra de desarrollo incluyendo la oposición tal como la palabra o intención significativa común de diferencia. Así es como hemos llegado a una primera determinación de seis palabras o intenciones que son las siguientes:

- la palabra o intención significativa común de *huida*.
- la palabra o intención significativa común de *citación*.
- la palabra o intención significativa común de *imitación*.
- la palabra o intención significativa común de *integración*.
- la palabra o intención significativa común de *desarrollo*.
- la palabra o intención significativa común de *diferencia*.

Con respecto a la dinámica interactiva y a la distribución de los movimientos de la palabra, tenemos principalmente que estar muy atentos al primer signo de intención significativa común por parte de cada uno de los actuandos con el fin de interpretarlos como signos de primera declaración de intención. Tal observación debe llevarnos a los cuatro signos de la gestión de la palabra, es decir *el mantenimiento*, *el paso*, *la candidatura* y *la invitación a conservar la palabra*. Luego se trata de observar cómo el interlocutor reacciona a la primera toma de la palabra del locutor, es decir observar si tal toma de palabra representa para este interlocutor un alivio o una contrariedad. En consecuencia, se confirma que necesitamos una observación simultánea de los dos actuandos en cuanto a la palabra o intención significativa. Si la primera intención es fundamental para analizar lo que sigue, las intenciones posteriores deben ser todas estudiadas también en el marco de la interacción, es decir en relación directa con las intenciones del otro actuando. Podemos conseguir así la transcripción evolutiva de la palabra o intención significativa común de los dos actuandos a lo largo de la interacción, basada en los criterios de la participación y de la cooperación.

A la luz del último comentario, podemos proyectar que a cada uno de los signos enviados por un actuando responde el otro actuando por uno o varios signos y de manera continua en la medida en que la sincronización es una dinámica interactiva permanente en la cual la ausencia de signos no existe ya que toda actitud crea sentido en término de intención común de palabra y coge entonces un valor semiótico. De este modo tenemos las combinaciones de movimientos de palabra siguientes:

- 1) Mantenimiento → Candidatura → Mantenimiento
- 2) Mantenimiento → Candidatura → Paso
- 3) Mantenimiento → Invitación a conservar → Mantenimiento
- 4) Mantenimiento → Invitación a conservar → Paso
- 5) Paso → Candidatura → Mantenimiento
- 6) Paso → Candidatura → Paso
- 7) Paso → Invitación a conservar → Mantenimiento
- 8) Paso → Invitación a conservar → Paso
- 9) Candidatura → Mantenimiento → Candidatura
- 10) Candidatura → Mantenimiento → Invitación a conservar
- 11) Candidatura → Paso → Candidatura
- 12) Candidatura → Paso → Invitación a conservar
- 13) Invitación a conservar → Mantenimiento → Candidatura
- 14) Invitación a conservar → Mantenimiento → Invitación a conservar
- 15) Invitación a continuar → Paso → Candidatura
- 16) Invitación a conservar → Paso → Invitación a continuar

De acuerdo con las definiciones que hemos desarrollado antes para cada tipo de palabra común de la tipología, hacemos la hipótesis de la distribución siguiente:

- los movimientos 8 y 16 para la huida.
- los movimientos 7 y 15 para la citación.
- los movimientos 5, 13, 4 y 12 para la imitación.
- los movimientos 6, 14, 3 y 11 para la integración.
- los movimientos 2 y 10 para el desarrollo.
- los movimientos 1 y 9 para la diferencia.

Una vez distribuidos los diferentes movimientos de la sincronización de la palabra a través de las diferentes intenciones, hemos comprobado la cohesión de tal distribución con respecto a las definiciones desarrolladas anteriormente. De hecho, en paralelo con las preguntas propuestas por **J. Cosnier** en lo que se refiere a la sincronización, es decir una pregunta sobre la capacidad para oír y una segunda sobre la capacidad para escuchar, podemos destacar unas preguntas inscritas en la interacción y propias a la capacidad para participar y para cooperar en esta interacción.

Por lo tanto, tenemos las cuatro preguntas siguientes:

- ¿El iniciador del movimiento quiere tomar la palabra y ser oído?
- ¿El interlocutor quiere tomar la palabra y ser oído?
- ¿El iniciador del movimiento está escuchado y entonces habla o hablará?
- ¿El interlocutor está escuchado o estará escuchado y entonces hablará?

Los resultados nos han dado un gran nivel de cohesión en cuanto a la progresión de la participación y de la cooperación para los tipos de palabra común definidos.

De la misma forma, hemos comprobado la cohesión por lo que se refiere a los marcadores y la tipología en cuestión, apoyándonos en la tercera pregunta, la de la comprensión, para los marcadores de la evaluación, y en la cuarta pregunta, la de la opinión, para los marcadores de comentario.

Así es como hemos podido destacar cuatro preguntas con respecto a la evaluación cognitiva y su cohesión. Las preguntas son las siguientes:

- ¿El locutor pregunta si el otro entiende?
- ¿El interlocutor contesta que entiende o no?
- ¿El interlocutor evalúa espontáneamente que entiende o no?
- ¿El locutor toma en cuenta que el otro entiende o no?

El carácter evolutivo y simétrico de los resultados conseguidos en cuanto a las probabilidades de una observación de los marcadores de evaluación cognitiva en cada una de las intenciones definidas refuerza a priori la cohesión de nuestra tipología de la palabra o intención significativa común.

Por fin, hemos comprobado la cohesión de la tipología por lo que se refiere a los marcadores de comentario afectivo o de justificación. De este modo hemos destacado las preguntas siguientes en relación con la de **J. Cosnier**:

- Pregunta del locutor con respecto al sentimiento del interlocutor.
- Comentario del interlocutor con respecto a la pregunta anterior.
- Pregunta del interlocutor con respecto al sentimiento del locutor.
- Comentario del locutor con respecto a la pregunta anterior.
- Comentario espontáneo del locutor.
- Comentario espontáneo del interlocutor en reacción al comentario anterior.
- Comentario espontáneo del interlocutor.
- Comentario espontáneo del locutor en reacción al comentario anterior.

Sin embargo, no hemos tratado la primera pregunta ni la tercera en cuanto a su impacto en la interacción y hemos decidido por el momento no tener en cuenta tales iniciativas y sus signos como comentarios a priori en la medida en que la pregunta sugiere un comentario no expresado por parte del que solicita al otro.

En conclusión, hemos comprobado una gran cohesión en la progresión de las probabilidades de aparición de los marcadores de comentario con respecto a nuestra tipología de la palabra o intención significativa común.

*** Cuarta parte : Protocolo, observaciones y análisis**

. Capítulo 9 : El protocolo de experimentación

En el caso concreto que nos ocupa todos los actuando tienen el español como lengua de referencia pero con unas diferencias culturales dado que algunos vienen de Argentina, de Cuba y también de diferentes regiones de la península ibérica. Siendo los juegos de rol unas interacciones orales cara a cara, parece lógico observarlos con el método propio de los estudios interactivos, es decir el método micro-analítico. Siendo el terreno de observación un aula en una universidad, nos hace falta trabajar de la forma más ligera, lo que implica la utilización de un material que no sea pesado e imponente. Además, el objeto de estudio impone una grabación de imágenes susceptibles de ser analizadas en detalle y con la más grande precisión. Ahora bien, el video es un sistema sin comparación para tal análisis, tanto más cuando se requiera una observación simultánea de lo visual y de lo acústico. Por lo que se refiere al material utilizado para las observaciones, hemos filmado con dos cámaras digitales, de carácter semiprofesional, teniendo cada una de las cámaras como objetivo la grabación de un actuando, visto que una sola cámara es insuficiente para captar todos los signos que nos interesan y de forma simultánea.

El experimento ha sido llevado a cabo en la Universidad Carlos III de Madrid, en España, con estudiantes de Diplomatura en Turismo que tienen un programa de 80 horas de francés en el segundo año de su carrera. En el curso 2004-2005, he tenido dos grupos, un grupo de 25 estudiantes inscritos con un nivel “principiantes” o “muy bajo” y un grupo de 24 estudiantes inscritos con un nivel más avanzado y poco homogéneo. Los estudiantes regulares en cuanto a asistencia han sido 19 en el primer grupo y 21 en el segundo. Por lo que se refiere al primer grupo, grupo en el cual hemos concentrado nuestras observaciones, tuvimos que iniciar el curso desde el nivel más bajo con la intención que los estudiantes tengan algunas bases y conocimientos lo antes posible. Nuestra metodología incluye unas clases bastante teóricas mezclando unas actividades de búsqueda y construcción de los conocimientos en grupos y unas actividades comunicativas de comprensión y de interacción oral en grupos o a veces de forma individual. En paralelo, hemos desarrollado un proyecto de innovación docente que permite a los estudiantes alternar talleres en el laboratorio de informática con otro profesor y talleres de comunicación oral conmigo. Por fin, hay que señalar que las sesiones de juegos de rol filmadas han empezado al final del primer cuatrimestre, después de 40 horas de clases y talleres, cuando los estudiantes habían adquirido un nivel mínimo cultural y de lenguaje y que el trabajo a nivel de grupo en términos de participación y de cooperación empezaba a dar frutos.

Los juegos de rol improvisados consistían en unas situaciones de encuentros y de conversaciones informales a partir de una frase impulsora escrita en un papel sorteado por los actuando unos segundos antes de iniciar la interacción. En cuanto a las frases impulsoras, eran sencillamente en relación con el proceso de aprendizaje y el programa

establecido pero sin entrar en el detalle de las situaciones. Consistían en los 7 mensajes siguientes:

- 1) "Encontráis a una persona por la primera vez, os presentáis y os conocéis recíprocamente."
- 2) "Saludáis a una persona conocida y le proponéis algo. Tal persona reacciona a su manera, propone o no algo a su vez..."
- 3) "Encontráis a una persona conocida y habláis juntos de una tercera persona o de otra cosa que caracterizáis juntos de acuerdo o no..."
- 4) "Encontráis a una persona conocida y os hacéis comentarios recíprocos sobre la ropa o cualquier otra cosa..."
- 5) "Encontráis a una persona conocida e intercambiáis vuestras impresiones en cuanto a la comida, los platos que os gusta o no..."
- 6) "Encontráis a una persona desconocida y habláis recíprocamente de vuestra ciudad, vuestro barrio, vuestro país, vuestros centros de interés..."
- 7) "Encontráis a una persona poco conocida e intercambiáis vuestros gustos sobre muchas cosas: el cine, la televisión, las vacaciones..."

A estos 7 mensajes, hemos añadido el intento no obligatorio de integrar una pequeña historia, anécdota, relato, para la segunda sesión de grabación al final del curso. El resultado ha sido la grabación de 26 interacciones en dos sesiones, cada una al final del cuatrimestre, una muestra en la cual hemos podido extraer sin problema el material necesario con el fin de llevar a cabo las observaciones y los análisis proyectados.

. Capítulo 10: El material de análisis

Las condiciones de grabación y la calidad de ésta determinan mucho la validez del material recogido. De hecho, nuestro modelo de análisis se apoya en unas observaciones muy precisas que necesitan unas condiciones óptimas de percepción de los signos verbales, acústicos y kinésicos. De este modo es fundamental, por ejemplo, determinar con precisión si un signo marca la gestión de la palabra o una evaluación cognitiva o también un comentario expresivo de justificación. Además, las mímicas y las miradas plantean numerosos problemas de interpretación, de ahí la necesidad de trabajar con unas herramientas de gran calidad técnica.

Por otra parte, el contexto y las evidentes limitaciones espaciales y temporales de esta tesis nos han obligado a seleccionar algunos juegos de rol improvisados, privilegiando la profundidad del análisis sobre la cantidad. Por lo tanto, la selección se ha operado a través de dos filtros que nos han parecido determinantes con respecto a nuestro doble proyecto didáctico y de investigación. De hecho, en el primer caso, hemos decidido concentrarnos en la muestra representativa de los actuandos con el nivel más bajo. Tal decisión encuentra su razón en la gran dificultad que existe todavía hoy para admitir que unos actuandos, con un nivel muy bajo de conocimientos en una lengua y una cultura extranjeras, puedan interactuar a través de esta lengua con fluidez y eficacia. En cuanto al segundo filtro,

nuestra preocupación por alcanzar el máximo de objetividad nos ha conducido a seleccionar tres juegos de rol improvisados con unos resultados diferentes en términos de recursos del lenguaje en la continuidad. En consecuencia, hemos elegido el que había conseguido el máximo de recursos, el que había dado el mínimo y un juego de rol improvisado con unos resultados medios.

Además, el término mismo de transcripción escrita traiciona un poco nuestro proyecto de investigación y la aplicación del modelo de análisis para estudiar los juegos de rol improvisados a través de una lengua extranjera. Se trata de una terminología muy relacionada con la lingüística pura y cuya connotación parece difícilmente compatible con este proyecto que tiene en cuenta más el lenguaje que la lengua y, sobre todo, que analiza todos los canales direccionales a la vez. En consecuencia, hemos decidido modificar la terminología en cuestión al adoptar el término de *representación* sin renunciar totalmente a la idea de la transcripción en la medida en que estamos obligados de momento a pasar por el escrito con el fin de representar visualmente el resultado salido de la observación. Por lo tanto, la necesidad de la globalidad de la percepción con respecto a la articulación de los signos nos obliga a concentrar la representación alrededor de los elementos verbales de la interacción con el fin de que el ojo pueda integrar de una mirada la articulación en cuestión entre los signos. Además el movimiento de palabra representa la unidad interactiva que necesitamos para la observación y el análisis; así la encontramos como unidad de interpretación sobre el papel de la representación transcrita. Entonces, hemos empezado por representar de manera transcrita todo lo que es acústico, verbal y silencios incluidos. Luego, hemos apuntado los signos relacionados con la palabra con el fin de determinar los diferentes movimientos sucesivos poniendo en juego los dos actuandos, movimientos que hemos representado con una numeración y unos paréntesis marcando su duración en relación con el canal acústico y, por debajo, la naturaleza de la palabra o intención significativa común. Después, hemos observado y apuntado todos los marcadores de la expresión y otros signos extra-comunicativos para terminar con la representación transcrita de los diferentes recursos del lenguaje en la continuidad, ya que todos estos signos están representados en el sitio preciso de su aparición con respecto a lo acústico y a los movimientos de la palabra. En fin, hemos apuntado también al principio de cada representación transcrita la duración del juego de rol y los nombres de los actuandos.

En cuanto a los signos mismos, nos hemos apoyado en las convenciones transcritas utilizadas por **Gülich** y **Kotschi**, convenciones aun más interesantes cuando están inscritas en un proyecto de investigación paralelo al nuestro, aunque sin tener en cuenta lo kinésico. De este modo hemos elegido las convenciones de representación siguientes:

- : Turno de palabra.
- E: Turno de palabra de un actuando identificado como E.
- [Momento en que se inicia una locución superpuesta.
-] Fin de la locución simultánea.

/	Pausa corta.
//	Pausa entre medio segundo y un segundo.
///	Pausa de un segundo o más.
(5")	Silencio de 5 segundos (para una pausa significativa de más de un segundo).
(!)	Entonación que sube.
(i)	Entonación que baja.
-->	Entonación mantenida cuando es significativa.
NOUS	Pronunciación enfática.
(XXX)	Fragmento que no se puede descifrar.
(())	Representación transcrita dudosa.
(Eu)genio	Reconstrucción de una unidad incompleta para no perturbar la comprensión.
°()°	Fragmento pronunciado con un tono de voz más bajo, próximo del murmullo.
(risas)	Cuando aparecen al margen de los enunciados.
: :: :::	Prolongamientos sonoros de varias duraciones.
'	Sonido vocal no pronunciado.
[M1...]	Movimiento de palabra nº 1.
[<i>evit.</i>]	Movimiento de huida.
[<i>cit.</i>]	Movimiento de citación.
[<i>imit.</i>]	Movimiento de imitación.
[<i>int.</i>]	Movimiento de integración.
[<i>des.</i>]	Movimiento de desarrollo.
[<i>dif.</i>]	Movimiento de diferencia.
<i>P(A)</i>	Marcador expresivo de comentario del actuando <i>P</i> .
<i>P(a)</i>	Marcador expresivo de evaluación cognitiva de <i>P</i> .
<i>E(ECc3)</i>	Signo extra-comunicativo de comodidad.
<i>P(ECa5)</i>	Signo extra-comunicativo de auto-centralización.
<i>A(ECo8)</i>	Signo extra-comunicativo de manipulación.
<i>P[RCQc-2]</i>	Recurso compensatorio del lenguaje en la continuidad (aquí cuasi-lingüístico conativo del actuando <i>P</i>).
<i>P[RTRr-1]</i>	Recurso de tratamiento del lenguaje en la continuidad (aquí repetición del actuando <i>P</i>).

. Capítulo 11 : Resultados de las observaciones y primeros análisis

El primer juego de rol analizado se inició a partir de la frase impulsora: "Saludáis a una persona conocida y le proponéis algo. Esta persona reacciona a su manera, propone algo o no a su vez,... etc." La propuesta improvisada por los actuandos *P* y *E* ha girado alrededor de la elección de una película para ver en el cine. La duración ha sido de 1'09". En el juego hemos visto el desarrollo de 13 movimientos de huida, 5 de citación, 5 de imitación, 29 de

integración, 4 de desarrollo y 5 de diferencia. En cuanto a los recursos del lenguaje en la continuidad, este juego de rol improvisado contiene 23 de compensación (9 hipotéticos, 3 cuasi-lingüísticos, 9 ilustrativos y 2 gestuales) y 8 de tratamiento (7 repeticiones y 1 paráfrasis). Por lo que se refiere a los marcadores de la expresión, hemos observado 22 de evaluación cognitiva (5 deícticos, 3 énfasis acústicas, 5 énfasis gestuales, 3 ilustrativos verbales, 1 mirada pronunciada, 1 ilustrativo co-verbal de facilitación y 4 cuasi-lingüísticos de ritual) y 25 de comentario (2 expresivos de apertura, 1 expresivo gestual de contacto manual, 1 expresivo de contacto facial, 3 expresivos de descontento, 4 cuasi-lingüísticos de postura, 4 cuasi-lingüísticos de mímica, 2 cuasi-lingüísticos gestuales, 3 cuasi-lingüísticos conativos, 1 mímica facial espontánea y 4 cuasi-lingüísticos acústicos). En paralelo, hemos observado también 5 extra-comunicativos de auto-centralización y 7 extra-comunicativos de comodidad.

Para resumir los resultados analizados en este juego de rol improvisado, hemos podido observar que:

- Para cada recurso, tenemos al menos un marcador que le acompaña.
- Para cada marcador, hay sólo un recurso a lo máximo que le acompaña.
- Para cada recurso de tratamiento, hay un marcador de comentario que le acompaña.
- Los signos extra-comunicativos parecen característicos de las palabras comunes de huida.
- Hay incompatibilidad aparente entre un recurso y la presencia de un signo extra-comunicativo.
- La presencia de un extra-comunicativo puede anular el efecto indicador de un recurso por lo que se refiere a los marcadores.
- Todos los movimientos de las palabras de desarrollo y de diferencia incluyen al menos un recurso y un marcador.
- No parece que las palabras de desarrollo y de diferencia incluyen unos recursos de tipo particular.
- Los marcadores de comentario parecen más frecuentes en la palabra común de diferencia que en las otras palabras.
- Las eventuales relaciones privilegiadas entre recursos precisos y marcadores específicos siguen pendientes para los marcadores de comentario y los recursos compensatorios casi-lingüísticos conativos y operatorios, los marcadores de evaluación cognitiva y los recursos compensatorios hipotéticos de estropeo, los marcadores de evaluación y los recursos ilustrativos compensatorios, los marcadores de comentario casi-lingüísticos conativos acústicos y los recursos de tratamiento bajo forma de paráfrasis.
- La confirmación de la cohesión progresiva de la tipología de la palabra a todos los niveles de la palabra, de los marcadores y de los recursos, salvo algunos que aparecen en la palabra de huida.

En fin, hemos resuelto de momento la problemática del doble o triple marcaje al elegir la validación del último o más próximo marcador como versión más satisfactoria del eco anunciador del recurso. En cuanto a la otra problemática, la de las frases hechas, hemos

llegado a pensar que toda manifestación del lenguaje en la continuidad que no sea un recurso puede ser considerada como una frase hecha o por lo menos una frase integrada en el lenguaje del actuando, y refleja entonces un lenguaje adquirido y no en curso de adquisición.

El segundo juego de rol improvisado ha sido fomentado por la frase impulsora: "Encontráis a una persona desconocida y habláis recíprocamente de vuestra ciudad, vuestro barrio, vuestros centros de interés, etc." En realidad el juego de rol improvisado gira principalmente alrededor del conocimiento o no de la ciudad, de la gente y de los museos de Madrid por parte de uno de los actuandos, *S* en dirección de *A*. La duración ha sido de 1'37". La interacción ha visto el desarrollo de 8 movimientos de huida, 3 de citación, 8 de imitación, 44 de integración, ninguno de desarrollo y 1 de diferencia. Por lo que se refiere a los recursos del lenguaje en la continuidad, hemos observado en total 6 recursos compensatorios (5 hipotéticos y 1 cuasi-lingüístico) y 12 recursos de tratamiento (10 parafrásticos y 2 no parafrásticos). En cuanto a los marcadores de la expresión, hemos observado 9 de evaluación cognitiva (1 ilustrativo gestual, 3 énfasis acústicas, 2 marcadores de ritmo y 3 para-verbales gestuales) y 18 de comentario (3 cuasi-lingüísticos gestuales conativos, 9 cuasi-lingüísticos de mirada, 4 mímicas de satisfacción, 1 movimiento de cabeza para marcar la sorpresa y 1 mímica de insatisfacción). En fin, hemos podido observar 7 extra-comunicativos de auto-centralización y 6 extra-comunicativos de comodidad.

Para resumir los resultados analizados en este juego de rol improvisado, se confirmaba en el momento que:

- Para cada recurso, tenemos al menos un marcador que le acompaña.
- Para cada marcador, hay sólo un recurso como máximo que le acompaña.
- Para cada recurso de tratamiento, hay un marcador de comentario que le acompaña.
- Los signos extra-comunicativos parecen característicos de las palabras comunes de huida y también de la imitación y la integración.
- Todos los movimientos de la palabras comunes de desarrollo y de diferencia despliegan al menos un recurso y un marcador.
- Las palabras de desarrollo y de diferencia no despliegan un tipo especial de recursos.
- No hay relación privilegiada entre algunos recursos y unos marcadores específicos. Así es como una relación privilegiada entre los recursos compensatorios hipotéticos de estropeo y los marcadores de evaluación cognitiva, tal como lo hemos sugerido en el análisis del juego de rol improvisado anterior, no tiene pertinencia. En fin, el desarrollo de un tipo de marcadores particulares, más o menos variados, correspondería a la función expresiva y estilizada del marcaje de tal forma que podamos reconocer un inicio de perfil de expresión para cada uno de los actuandos. Entonces, el marcaje se vuelve interesante no sólo para observar en detalle los marcadores utilizados por cada actuando sino también a través de más de un juego de rol improvisado y a través del tiempo. Además, hemos observado que la

variedad de los marcadores emitidos podría ser un indicador de gran desarrollo de los recursos del lenguaje en la continuidad.

- Hay cohesión de la tipología de la palabra o intención significativa común pero tal cohesión puede conocer algunas variaciones cuando una palabra toma demasiada importancia en el juego de rol improvisado.

- Cuando hay más de un marcador, es el marcador más próximo del recurso en la continuidad que hace falta tener en cuenta como eco del desarrollo del lenguaje.

En paralelo, el análisis nos ha permitido descubrir que:

- Los extra-comunicativos no anulaban a los marcadores sino que, como los recursos en la continuidad, pueden ser evaluados o comentados por un marcador aunque no de forma sistemática.

- El papel de la palabra común de integración parecería más que nunca central en el modelo de análisis y en la tipología de la palabra o intención significativa. De hecho, la importancia de esta palabra común podría representar un indicador bastante preciso de la participación y la cooperación de los dos actuando en la medida en que se trata de una palabra común necesaria que alcanzar y que desplegar como mínimo de cooperación en la interacción y también una palabra que sobrepasar para desarrollar la cooperación entre actuando y, en consecuencia, para la creatividad del lenguaje necesaria con el fin de asegurar la fluidez del juego de rol improvisado.

- Si las palabras de imitación muestran unos signos extra-comunicativos, al contrario las palabras de citación parecen incompatibles con tales signos extra-comunicativos. A esta altura, podemos sugerir que tal relación viene de su estatuto de palabra no comprometida y poco participativa en términos de intención significativa.

El tercer juego de rol improvisado se inició a partir de la frase impulsora: "Encontráis a una persona conocida y os hacéis unos comentarios recíprocos sobre la ropa que lleváis o cualquier otra cosa,... etc." Los dos actuando se hicieron unos cumplidos sobre sus personas y su ropa, principalmente el actuando *C* en dirección del actuando *R*. La duración del juego de rol improvisado ha sido de 1'42". La interacción ha visto el desarrollo de 15 movimientos de huida, 7 de citación, 10 de imitación, 25 de integración, 5 de desarrollo y 5 de diferencia de un total de 67 movimientos. Por lo que se refiere a los recursos del lenguaje en la continuidad, hemos observado 5 compensatorios (4 ilustrativos y 1 solicitud de ayuda) y 18 de tratamiento (13 repeticiones, 4 paráfrasis y 1 corrección). En cuanto a los marcadores de expresión, hemos observado 6 de evaluación cognitiva (3 cabeceos expresivos, 1 cuasi-lingüístico de llamada, 1 cuasi-lingüístico deíctico y 1 cuasi-lingüístico expresivo de no comprensión) y 27 de comentario (5 expresivos de postura, 2 expresivos de alegría, 1 cuasi-lingüístico conativo gestual, 10 cuasi-lingüísticos conativos de mirada, 1 expresivo de sorpresa, 3 expresivos de duda, 2 mímicas faciales y 3 cuasi-lingüísticos conativos acústicos). Además, hemos observado 10 extra-comunicativos de auto-centralización, 10 extra-comunicativos de comodidad y 1 extra-comunicativo de manipulación.

1- Para resumir los resultados analizados en este juego de rol improvisado, hemos comprobado que:

- Cada recurso del lenguaje en la continuidad está evaluado o comentado por al menos un marcador de expresión.
- Cada marcador de expresión puede evaluar o comentar más de un recurso pero nunca del mismo actuando. Entonces, cada marcador de expresión evalúa o comenta un sólo recurso del lenguaje en la continuidad por actuando.
- Cada recurso del tratamiento está acompañado sistemáticamente de un marcador de comentario.
- Todos los movimientos de las palabras comunes de desarrollo y de diferencia despliegan al menos un recurso del lenguaje y un marcador de expresión. Si los marcadores de comentario parecen privilegiados en estos movimientos, estos últimos no muestran ningún desarrollo de un tipo específico en cuanto a los recursos.
- La ausencia de relaciones privilegiadas entre unos recursos particulares y algunos marcadores específicos confirmaría que unos como otros representan unos criterios comunicativos y del lenguaje capaces de revelar la biografía de cada actuando gracias al análisis de su uso en los juegos de rol improvisados.
- Cuando hay más de un marcador para un recurso, siempre es el marcador más próximo del recurso que representa la evaluación o el comentario más adaptado para tal recurso.
- Globalmente la cohesión de la tipología de la palabra o intención significativa común se confirma hasta ahora en todos los niveles del análisis.
- La palabra común de integración juega un papel central en la tipología y puede funcionar como primer indicador del nivel de creatividad de la expresión y del lenguaje en la medida en que un volumen equilibrado de movimientos de integración (más o menos 50%) parece lo más adecuado para conseguir tal creatividad. Además, hay que señalar que más la integración disminuye, más los signos extra-comunicativos aumentan.
- Los signos extra-comunicativos son particularmente característicos de los movimientos de la palabra de huida pero los encontramos también en los movimientos de las palabras comunes de imitación y de integración. Al revés, no aparecen de momento en los movimientos de las palabras de citación y de diferencia.
- Los signos extra-comunicativos parecen incompatibles con los recursos del lenguaje en la continuidad. Resulta una oposición complementaria entre recursos y signos extra-comunicativos.
- Los recursos extra-comunicativos pueden ser evaluados o comentados como los recursos pero tal marcaje no es sistemático como el de los recursos.
- El objeto del marcaje, es decir los recursos los signos extra-comunicativos, nos abren una pista de investigación suplementaria por lo que se refiere a la definición de una tipología a nivel de los actuandos, de los recursos particulares que desarrollan, de los signos extra-comunicativos que despliegan y de los marcadores que utilizan tanto para evaluar como para comentar los recursos del lenguaje y los signos extra-comunicativos.

2- Para realizar una síntesis final a nivel de la tipología de la palabra o intención significativa común, podemos hacer los siguientes comentarios:

- En conjunto, hemos visto cómo la tipología de la palabra común se ve reforzada por el análisis de los tres juegos de rol improvisados observados. Sin embargo, los límites lógicos del corpus a nivel cuantitativo además de algunas irregularidades nos obligan a matizar un poco la primera reflexión.

- Hemos expresado el papel central de la palabra común de integración en los tres juegos de rol improvisados, como palabra de paso hacia la cooperación, es decir la toma en cuenta de la palabra del otro sin renunciar en ningún momento a su propia palabra.

- En consecuencia, por lo que se refiere a la tipología de la palabra o intención significativa, nos damos cuenta, con la observación de los movimientos y a la luz de las últimas reflexiones, que funciona de manera simétrica con la palabra de integración como eje central alrededor del cual giran de un lado las palabras poco participativas (citación, imitación) y del otro lado las palabras más participativas y cooperativas (desarrollo, diferencia). Entonces, los porcentajes de integración nos permiten calcular unos coeficientes de cooperación para conseguir una primera idea bastante precisa de la creatividad en términos de recursos.

3- Para realizar una síntesis final a nivel del marcaje de la expresión, podemos comentar que:

- Se confirma la relación estrecha y permanente entre marcadores de expresión y recursos del lenguaje en la continuidad.

- La presencia del marcaje de evaluación cognitiva a nivel de nuestra observación resulta más importante de lo que pensábamos. De hecho, observamos que el juego de rol que da los mejores resultados es precisamente el que ha desarrollado más los marcadores de evaluación.

Para realizar una síntesis final a nivel de los recursos del lenguaje en la continuidad, podemos observar que:

- la evolución cuantitativa de los recursos utilizados no sigue la evolución de los recursos de tratamiento.

- el juego de rol más productivo es el que desarrolla un máximo de recursos de compensación.

- un número importante de recursos de tratamiento no significa necesariamente un fuerte desarrollo del lenguaje ya que las repeticiones ilustran un tratamiento mínimo.

4- Para una síntesis a nivel de los signos extra-comunicativos, podemos constatar que :

- Los resultados nos ponen en la pista de un paralelismo posible entre la palabra común de integración y la frecuencia de emisión de los signos extra-comunicativos. De hecho, parece que más la integración es fuerte, más débil es la frecuencia de emisión de extra-comunicativos.

- Sería posible que los extra-comunicativos nos informan no sólo sobre la palabra de huida sino también sobre los niveles de participación y de cooperación.

5- Además, para concluir estas observaciones y análisis, podemos añadir que tenemos un modelo perfectible pero que, después de haber comprobado su cohesión, responde globalmente a los primeros análisis de los juegos de rol improvisados observados. En realidad, ofrece varias lecturas según el proyecto o el utilizador. Así es como, a nivel científico, el análisis de los movimientos de la palabra común y luego la de los marcadores parecen una entrada posible en cuanto a la observación de las interacciones orales cara a cara en múltiples marcos y contextos. Otra entrada posible, más discursiva y pragmática, es la que concentra el análisis sobre los marcadores y su relación con los recursos considerados en la continuidad cualquier sea el terreno de observación. Por otra parte, el modelo nos ofrece varias entradas a nivel didáctico. De hecho, podemos concentrarnos primero en los recursos del lenguaje en la continuidad y en los signos extra-comunicativos. Por lo tanto el modelo permite un primer nivel de análisis en cuanto a los perfiles de actuandos y con relación a los tipos de recursos utilizados, a nivel del número, de la variedad y de la frecuencia de los recursos para cada uno y su progresión a través de los juegos de rol improvisados. Por lo que se refiere a los extra-comunicativos, su frecuencia permite mostrar no sólo la importancia de la palabra de huida sino también el volumen de la integración y, en consecuencia, una información que contrastar con las correspondientes a los recursos. En fin, en un segundo tiempo, los didácticos podrían concentrarse en los marcadores que acompañan a los recursos con la posibilidad de precisar los perfiles de los actuandos y de esta manera entender mejor cómo interactúan.

*** Quinta parte: Reflexiones y proyecciones**

. Capítulo 12: Reflexiones metodológicas

Después del desarrollo del modelo y la realización de los primeros análisis, hacía falta ver cómo tal modelo puede ser trasladado y aplicado concretamente en el terreno del aprendizaje oral de la interacción cara a cara a través de una lengua extranjera. En este caso, se trata de proponer instrumentos de evaluación capaces de ayudar a los actuandos en su tarea. Tales soluciones pasan obligatoriamente por la valorización de la comunicación entre actuandos y por la convicción de que la pragmática de la relación se realiza ampliamente a través de los canales kinésico / gestual y acústico de la misma forma que se hace en las conversaciones informales de la vida cotidiana. Ahora bien, sólo el tiempo real de la praxis puede ayudar a solucionar la gran dificultad para trasladar las competencias comunicativas desarrolladas en la calle al terreno de los aprendizajes orales. Además, hay que ser consciente que esta praxis requiere una preparación de larga duración marcada por un conjunto de actividades y de ejercicios que permiten trabajar el ritmo, los reflejos, la observación, la escucha y los recursos de la continuidad con el fin de mejorar la técnica y el “savoir-faire” de los actuandos.

De este modo, la entrada didáctica de nuestro modelo de análisis ilustra un diagnóstico posible basado en el número, la variedad y la frecuencia de los recursos del lenguaje en la continuidad en un primer tiempo y en la frecuencia de los signos extra-comunicativos en un segundo tiempo. Tal diagnóstico puede realizarse sólo a partir de la grabación filmada de los juegos de rol improvisados ya que la observación de los indicadores de la evaluación resulta muy difícil sin tal grabación. Hemos analizado didácticamente los resultados de los tres juegos de rol improvisados de la primera fase (febrero) con el fin de proponer unas actividades de apoyo y de preparación a los actuando en cuestión. Luego hemos analizado los resultados de las mismas parejas de actuando dos meses y medio más tarde con el fin de analizar los progresos y las eventuales acciones de apoyo para el futuro.

En cuanto al diagnóstico a partir de los recursos del lenguaje en la continuidad, hemos podido observar que:

- El actuando *E* ha desarrollado 12 recursos compensatorios y 4 de tratamiento pero sobre todo se observaba una buena frecuencia y una gran variedad ya que utilizaba todos los recursos salvo los acústicos y los verbales. De este modo, teníamos aquí una pista prioritaria de trabajo con actividades para desarrollar la descripción y la sustitución de forma verbal. Más tarde, había que trabajar las reformulaciones de paráfrasis para ampliar los recursos de tratamiento.
- El actuando *P* ha desarrollado 11 recursos compensatorios y 4 de tratamiento lo que daba una buena frecuencia y una correcta variedad. Con él, había que trabajar el reforzamiento de los compensatorios hipotéticos con juegos sobre la traducción literal y los préstamos directos. Por otra parte, los recursos verbales de descripción y de sustitución podían constituir un objetivo también con un trabajo sobre las paráfrasis.
- El actuando *A* ha desarrollado 3 recursos compensatorios y 2 de tratamiento, lo que demostraba una frecuencia de recursos muy débil y a la vez poca variedad. En consecuencia, parecía necesario emprender un trabajo importante con él a nivel de todos los recursos salvo los hipotéticos. Sin embargo, la gran debilidad de la producción de recursos nos obligaba en posponer nuestro diagnóstico, a la espera de observar los signos extra-comunicativos para intentar comprender mejor sus dificultades.
- El actuando *S* ha desarrollado 3 recursos de compensación y 10 de tratamiento, lo que mostraba una frecuencia bastante buena pero con pocos recursos compensatorios. Parecía interesante trabajar con él en prioridad la variedad de sus recursos compensatorios por la vía del fomento de actividades sobre los ilustrativos y los verbales de descripción y de sustitución sin olvidar los recursos gestuales y acústicos. Más tarde, había que desarrollar una práctica de reformulaciones de paráfrasis con el fin de evitar que adoptara la repetición como sistema único de tratamiento.
- El actuando *C*, al desarrollar 3 recursos compensatorios y 12 de tratamiento, demostraba una frecuencia bastante buena y una variedad interesante con respecto a los recursos de tratamiento. Al contrario, el número y la variedad de los recursos compensatorios parecía más bien débil. Hacía falta entonces que practicara actividades en relación con las

hipótesis, los cuasi-lingüísticos y los gestuales y/o los verbales de descripción y de sustitución.

- El actuando *R*, al desarrollar 2 recursos compensatorios y 6 de tratamiento, ha demostrado una frecuencia bastante débil a la vez que poca variedad en conjunto. Le hacía falta trabajar casi todos los recursos compensatorios en un primer tiempo, salvo los ilustrativos. De la misma manera, tenía que trabajar luego los recursos de tratamiento en su versión parafrástica.

En cuanto al diagnóstico a partir de los signos extra-comunicativos, hemos podido observar que:

- El actuando *E* ha emitido 2 signos, los 2 de comodidad. Se trata de una emisión muy limitada que nos sugiere un grado de cooperación muy elevado.
- El actuando *P* ha emitido 10 signos extra-comunicativos, de los cuales 5 eran de auto – centralización y 5 de comodidad. De este modo, *P* ha desarrollado una frecuencia extra-comunicativa bastante elevada pero concentrada en el inicio y en la parte final de la interacción que son momentos más difíciles emocionalmente. Parecía interesante trabajar con ella las rupturas y sobre todo la iniciativa en actividades de reflejos.
- El actuando *A* ha emitido 9 signos extra-comunicativos, de los cuales 5 eran de auto-centralización y 4 de comodidad. La frecuencia era entonces bastante elevada pero estos signos se concentraban exclusivamente en la parte final de la interacción de forma que había que trabajar sus capacidades de resistencia a través de actividades de cooperación y juegos en los que hay que participar de forma duradera.
- El actuando *S* ha emitido 4 signos extra-comunicativos, de los cuales 1 era de auto-centralización y 3 de comodidad. La frecuencia bastante débil de extra-comunicativos llevaba a pensar que *S* podía concentrarse en el trabajo de los recursos.
- El actuando *C* ha emitido 12 signos extra-comunicativos, de los cuales 4 eran de auto-centralización, 7 de comodidad y 1 de manipulación. *C* desarrollaba entonces una frecuencia bastante elevada, con un perfil similar al de *P*. En consecuencia, parece interesante trabajar con ella la confianza, la resistencia y la concentración.
- El actuando *R* ha emitido 9 signos extra-comunicativos, de los cuales 4 eran de auto-centralización y 5 de comodidad. Con una frecuencia de extra-comunicativos bastante importante pero concentrados en dos momentos precisos, parecía interesante trabajar con él la confianza para iniciar y la resistencia con actividades parecidas a las recomendadas para *A* y *C*.

En cuanto al diagnóstico a partir de los marcadores de la expresión, hemos podido observar que:

- El actuando *E* expresó 23 marcadores, de los cuales 13 eran de evaluación cognitiva y 10 de comentario. Había que destacar el gran equilibrio entre los dos tipos de marcadores y globalmente unos resultados que confirmaban los de los recursos y de los signos extra-comunicativos de forma que la participación y la cooperación de este actuando puedan servir de ejemplo.

- El actuando *P* expresó también 23 marcadores de los cuales 7 eran de evaluación cognitiva y 16 de comentario, con una frecuencia buena pero una distribución relativamente desequilibrada. De este modo, era interesante fomentar para ella actividades de cognición basadas en la escucha, la comprensión del otro y las hipótesis.
- El actuando *A* expresó 12 marcadores de los cuales 7 eran de evaluación cognitiva y 5 de comentario, con una frecuencia bastante débil y una distribución relativamente equilibrada pero demasiado marcaje relacionado con los signos extra-comunicativos. De este modo, se confirmaba su dificultad para participar de forma prolongada y su necesidad de actividades como las ya mencionadas.
- El actuando *S* expresó 15 marcadores de los cuales 2 eran de evaluación cognitiva y 13 de comentario, con una frecuencia medianamente correcta pero también un desequilibrio entre los dos tipos de marcadores. Había que orientar el trabajo en la dirección de un reequilibrio con actividades fomentando la evaluación cognitiva.
- El actuando *C* expresó 19 marcadores de los cuales 4 eran de evaluación cognitiva y 15 de comentario, con una frecuencia bastante correcta pero un déficit de marcadores de evaluación que hacía falta trabajar con él de la misma manera que con *P* y *S*.
- El actuando *R* expresó 14 marcadores de los cuales 2 eran de evaluación cognitiva y 12 de comentario, con una frecuencia más bien débil y sobre todo un déficit importante de los marcadores de la evaluación. El trabajo que hacer con él se parecía bastante al de *P*, *S* y *C*.

A partir de este diagnóstico, hemos desarrollado todo un conjunto de actividades en paralelo de los ejercicios más habituales en una clase de lengua extranjera. En la tesis, hemos presentado de forma detallada una muestra de actividades que incluían:

- Dos actividades paralelas con el fin de estimular los recursos de hipótesis: *el préstamo directo voluntario o el arte de la continuidad y el placer de la traducción literal*.
- Una doble actividad para estimular los recursos de sustitución y preparar a los recursos de reformulación: *el círculo de los sinónimos*.
- Una actividad interactiva y cognitiva para fomentar la concentración en el grupo/clase: *el círculo hacia el infinito*.
- Una actividad interactiva y cognitiva para fomentar la comprensión entre actuandos y su evaluación: *el lector atento*.

A finales de mayo de 2005, es decir dos meses y medio más tarde, las mismas parejas de actuandos han representado unos juegos de rol a partir de una frase impulsora sorteada entre un elenco de frases similares a las de febrero. La novedad consistía en el intento para colocar un pequeño relato en el curso de la interacción. Vamos a resumir los resultados conseguidos a la vez que vamos a compararlos con los resultados que acabamos de comentar.

En cuanto al diagnóstico a partir de los recursos del lenguaje en la continuidad, hemos podido observar que:

- El actuando *E* desarrolló 75 recursos en 3'12" de los cuales 38 eran compensatorios y 37 de tratamiento, con una frecuencia muy elevada y superior a la de marzo. Además, *E* amplió su variedad de recursos con numerosos hipotéticos de préstamo y nuevos ilustrativos complementarios espaciográficos y kinemímicos. Por otra parte, había que destacar el fuerte desarrollo de los recursos de tratamiento con una amplia variedad de reformulaciones aunque todavía con demasiadas repeticiones, lo que deja una pista de trabajo para el futuro.

- El actuando *P* desarrolló 44 recursos en 3'12" de los cuales 27 eran compensatorios y 17 de tratamiento, con una buena frecuencia ligeramente superior a la de marzo. Se podía observar sobre todo un aumento de la variedad de sus recursos con un desarrollo interesante de los hipotéticos de préstamo y de estropeo ya que eran objetivos del diagnóstico anterior. Había que destacar también el mayor equilibrio entre recursos compensatorios y de tratamiento gracias al aumento de estos últimos con la aparición de recursos no parafrásticos de corrección y parafrásticos.

- El actuando *A* desarrolló 28 recursos en 4'19" de los cuales 18 eran compensatorios y 10 de tratamiento, con una frecuencia doblemente superior a la de marzo y un inicio de variedad interesante con 9 tipos diferentes con respecto a los 4 de marzo. Parecía que el trabajo empezaba a surtir efecto ya que recursos hipotéticos, con alguno de creación, aparecían, además de solicitudes de ayuda y de ilustrativos complementarios deícticos y pictomímicos. En paralelo, la variedad de los recursos de tratamiento conocía también un desarrollo interesante no sólo con repeticiones sino con paráfrasis y correcciones. Tales resultados tenían que reflejarse en cuanto a los signos extra-comunicativos que vamos a comentar a continuación.

- El actuando *S* desarrolló 45 recursos en 4'19" de los cuales 16 eran compensatorios y 29 de tratamiento, con un número y una frecuencia superiores a los de marzo. Pero el problema de *S* era más el de la variedad y en este aspecto la situación había evolucionado sensiblemente ya que desarrolló 8 tipos diferentes de recursos con gestuales de sustitución y de descripción, ilustrativos complementarios deícticos y pictimímicos que no aparecían antes. Por otra parte, la exclusividad de las repeticiones con respecto a los recursos de tratamiento no conocía demasiada evolución aunque se podían observar 4 reformulaciones no parafrásticas que no existían antes. Teníamos de este modo una pista de trabajo que prolongar con *S*.

- El actuando *C* desarrolló 42 recursos en 3'36" de los cuales 14 eran compensatorios y 28 de tratamiento, con una buena progresión en cuanto a la frecuencia y la variedad ya que se pasó de 5 a 8 tipos de recursos con respecto a marzo, con la aparición de hipotéticos de estropeo, de préstamo directo o de traducción literal y además con ilustrativos complementarios deícticos y espaciográficos. Por otra parte, los recursos de tratamiento seguían bien desarrollados y variados a pesar del aumento interesante de los compensatorios.

- El actuando *R* desarrolló 52 recursos en 3'36" de los cuales 22 eran compensatorios y 30 de tratamiento, con una progresión por lo que se refiere a la cantidad y a la frecuencia bastante espectacular. En cuanto a la variedad, pasó de 4 a 10 tipos de recursos entre marzo y finales de mayo. Los resultados eran interesantes sobre todo con respecto a los hipotéticos de estropeo, de préstamo, de traducción literal o de resonancia y también por los ilustrativos, con espaciográficos, y por los cuasi-lingüísticos expresivos. Al contrario, a pesar del gran desarrollo cuantitativo de los recursos del tratamiento habría que trabajar más con *R* con respecto de la variedad. Pero antes habría que observar los niveles de ansiedad con el fin de entender mejor cómo ayudar a los actuandos.

En cuanto al diagnóstico a partir de los signos extra-comunicativos en mayo de 2005, hemos observado que:

- El actuando *E* no emitió ningún signo, demostrando una gran dominio en las interacciones. Tal calidad parece digna de ser utilizada para ayudar al desarrollo de los demás.
- El actuando *P* emitió 8 signos extra-comunicativos de los cuales 2 eran de auto-centralización y 6 de comodidad, con una frecuencia muy inferior con respecto a marzo que demuestra sus progresos, progresos que se vislumbran en la pantalla por la mayor tranquilidad de *P*. En cuanto a la variedad, hay que destacar la reducción consecuente de los signos de auto-centralización que confirman aún más la menor ansiedad de *P*.
- El actuando *A* emitió 20 signos extra-comunicativos de los cuales 8 son de auto-centralización, 10 de comodidad y 2 de manipulación, con una frecuencia un poco inferior que en marzo. Se puede atribuir la poca progresión por el desarrollo espectacular de los recursos, ya que tal desarrollo puede elevar el nivel de ansiedad de forma momentánea. De este modo, *A* ha progresado pero está en un proceso que debería llevarla a mejorar todavía más.
- El actuando *S* emitió sólo 2 signos extra-comunicativos de comodidad con una progresión a nivel de frecuencia muy espectacular que demuestra una capacidad mayor para vencer la ansiedad en los juegos de rol improvisados.
- El actuando *C* emitió 10 signos extra-comunicativos de los cuales 4 son de auto-centralización, 4 de comodidad y 2 de manipulación, con una buena progresión por lo que se refiere a la frecuencia de los signos, progresión que se puede apreciar en la imagen al igual que para *P*.
- El actuando *R* emitió 17 signos extra-comunicativos de los cuales 9 son de auto-centralización, 6 de comodidad y 2 de manipulación, con una progresión limitada por lo que se refiere a la frecuencia de estos signos pero no hay que olvidar sus progresos espectaculares con respecto a los recursos, progresos que pueden ser responsables de una mayor ansiedad momentánea.

En consecuencia, parece que la progresión por lo que se refiere a la producción de los recursos del lenguaje en la continuidad pasa por fases en las cuales el actuando, al aumentar

su grado de participación y de cooperación, se vería obligado de recurrir a la vez al alivio que procuran los extra-comunicativos. De este modo, tendríamos una especie de ida y vuelta entre los recursos y los extra-comunicativos en él que estos últimos marcarían una fase transitoria paralela al aumento de los recursos. Por otra parte, hemos notado una influencia recíproca entre actuandos que permite que los más tranquilos transmiten tal sosiego a los más ansiosos.

De este modo, hemos visto cómo la entrada didáctica del modelo de análisis permite extraer informaciones más que interesantes para trabajar con los actuandos además de proponernos un instrumento de evaluación de los juegos de rol improvisados a través de una lengua extranjera. Tal instrumento de evaluación se adapta a la realidad de lo que es la interacción y no presenta más dificultad que cualquier otro instrumento de este tipo. Tiene el mérito de tratar la competencia oral interactiva en toda su complejidad y permite evaluar los signos propios del paso de una cultura a otra y de una lengua a otra a la vez que demuestra su dimensión intercultural y de interlenguaje. Por otra parte, tal instrumento abre numerosas perspectivas en cuanto al desarrollo de actividades pedagógicas concretas gracias a las informaciones que transmite con relación a los comportamientos interactivos y de lenguaje de los actuandos. Nos ofrece entonces verdaderas proyecciones a nivel metodológico, proyecciones que hemos explicitado en el último capítulo a la vez que las del modelo de análisis.

. Capítulo 13: Proyecciones metodológicas

El interesante análisis científico de los datos, suscitado por la observación de una práctica real, aunque transformada, debe corresponder al carácter operativo de las hipótesis y de los descubrimientos de tal análisis. De este modo, tenemos que ver las proyecciones posibles tanto a nivel metodológico como a nivel científico.

A nivel metodológico, las proyecciones suponen un enfoque coherente con el modelo de análisis y que pasa por varias primicias. Primero, el profesor que experimenta tal metodología tiene que ser convencido de su pertinencia. Segundo, tal didáctico ya no se limita a interpretar el papel de “fuente de los conocimientos”. De hecho, tiene que actuar como pedagogo, sin dejar de aprender y mejorar, al demostrar apertura de espíritu y flexibilidad ya que muchos aprendices están acostumbrados a prácticas diferentes a la vez que poco activas. Así pues tuvimos que tomar el tiempo necesario para limar algunas dificultades relacionadas con tales hábitos al desarrollar el máximo de actividades comunicativas e interactivas a la vez que una reflexión sobre el aprendizaje y sus prácticas. Las interacciones orales cara a cara a través de una lengua extranjera no se prestan a un aprendizaje sólo de contenidos que se restituyen más o menos en bloque. Hace falta una práctica continua de los juegos de rol improvisados pero sobre todo un aprendizaje de técnicas para tomar la iniciativa, a través de juegos y ejercicios que aumenten la confianza en sus capacidades. Se trata principalmente de un aprendizaje indirecto, a través de actividades concretas y relacionadas con dificultades propias de los actuandos. De este modo, nos vemos en la obligación de trabajar la convivencia, la toma de conciencia de sus

representaciones, la concentración, la escucha, la observación, la toma de la palabra en público, sin dejar de lado todo lo que favorece la complicidad entre actuandos y tal aprendizaje debe desarrollarse desde el inicio del curso. De hecho, hace falta no olvidar que la fuerza misma del juego de rol improvisado como ejemplo de interacción oral proviene de su carácter temporal adaptado a la realidad. Ahora bien, tal temporalidad en el terreno de los aprendizajes supone una aceptación de sí mismo y de sus propias limitaciones momentáneas, de ahí la importancia de la no dramatización de los errores. De este modo y más allá de todo tipo de preparación, hay que dejar sitio a lo imprevisto en la clase de lengua extranjera y desarrollar una capacidad de adaptación a este imprevisto, lo que supone una capacidad para encontrar soluciones en el momento.

Toda secuencia de clase cuyo objetivo consiste en el desarrollo de juegos de rol improvisados conoce 3 tiempos: primero, una preparación, segundo, los juegos de rol improvisados con sus condiciones de realización y tercero una evaluación con varias fases y aproximaciones.

La preparación no puede ser ni escrita ni basada en una reflexión sea lo que sea. Se trata más bien de un calentamiento con el fin de poner a los actuandos en las mejores condiciones para interpretar sus juegos de rol improvisados. Además es el momento de privilegiar las dimensiones acústicas y gestuales. Tal calentamiento tiene que traer la tranquilidad y la confianza antes de lanzarse cara a cara y frente al público.

La realización de los juegos de rol improvisados incluye varias fases. Una vez el calentamiento terminado hace falta lanzar las temáticas según las necesidades del aprendizaje. Tales temáticas o frases impulsoras pueden ser el fruto de una búsqueda con los estudiantes. Luego, el sorteo de estas temáticas permite centrar la actividad en su dimensión real e imprevista y, a la vez, impide todo tipo de preparación consciente o inconsciente. Tal sorteo puede ser utilizado también para la constitución de las parejas de actuandos. La cuestión del espacio resulta igualmente fundamental. Para que los actuandos se sienten en las mejores condiciones hay que buscar o crear espacios donde la proximidad y las posibilidades de comunicación entre actuandos son máximas. Por otra parte, los actuandos no tienen que interpretar roles demasiado estereotipados. Mejor que se concentren en primer lugar en sus propios roles. En cuanto a la evolución en el tiempo de los juegos de rol improvisados, hay que referirse a los 3 conceptos de nuestra tesis: *transformación, palabra y recursos de la continuidad*. Por lo que se refiere a la transformación, los roles interpretados pueden evolucionar desde los propios roles de los actuandos hasta roles cada vez más lejanos de estos últimos y de los marcos que les rigen. A nivel de la palabra, se puede introducir una urgencia interactiva cada vez más importante o también condiciones de comunicación cada vez más exigentes en cuanto a la construcción del lenguaje. Finalmente, con respecto a los recursos, la evolución va lógicamente desde los de compensación hasta los de tratamiento. Tales bases de desarrollo nos ofrecen los elementos de una primera tipología de los juegos de rol improvisados sin obviar la sinergia existente entre las tres dimensiones.

El carácter único aunque transformado de la actividad crea las condiciones óptimas para evaluar la capacidad de respuesta de los actuandos en futuras interacciones con nativos de la cultura y la lengua estudiadas. Si todos los juegos de rol improvisados tienen que estar analizados, no hace falta filmarlos todos. Mejor reservar tal grabación para las evaluaciones que corresponden a momentos precisos del proceso de aprendizaje. Sin grabación, los estudiantes pueden tomar apuntes con respecto a los roles, los ritmos o los recursos utilizados. Estos apuntes llevan a un primer análisis que ayuda para desarrollar progresivamente el gusto y la práctica de la auto-evaluación. Sin embargo el video permite desarrollar una evaluación más pertinente y eficaz además de promover una *autoscopia* individualizada o de grupo, siempre que los actuandos estén preparados para ello. Una vez preparado, el actuando observado es objeto de una observación por su parte, por la de otros actuandos y finalmente por la del profesor. En todo caso, la evolución de la toma de conciencia de si mismo se define según los procesos de distanciamiento y, después, de integración con respecto a lo experimentado. De este modo el hecho de verse como objeto autoriza a entenderse como sujeto. A partir de todas las evaluaciones y auto-evaluaciones, es posible poner en marcha un programa de actividades de preparación, de remedio y de apoyo tal como he expuesto anteriormente. En paralelo al desarrollo del aprendizaje y de sus evaluaciones, los criterios en cuanto a los recursos y a los marcadores evolucionan conforme al modelo de análisis que hemos propuesto. Tal evolución supone no sólo la consolidación de nuestras investigaciones sino también su ampliación y profundización.

. Capítulo 14: Proyecciones teóricas y analíticas

La consolidación del modelo resulta ante todo de algunos análisis que no hemos podido realizar en el marco de esta tesis por falta de tiempo o de materiales. De este modo, pensamos iniciar el análisis detallado de la segunda ola de juegos de rol improvisados a nivel de los movimientos de la palabra y del marcaje de la expresión. Tal análisis debería llevarnos a comprobar las proyecciones sugeridas a nivel de los recursos del lenguaje en la continuidad y de los signos extra-comunicativos. Además, podremos observar más en detalle las relaciones privilegiadas entre los movimientos de las diferentes palabras comunes o intenciones significativas por un lado y cada tipo de marcadores de la expresión por otro lado.

Por otra parte, podemos realizar el estudio detallado de los 20 juegos de rol improvisados restantes. Tales observaciones son susceptibles de consolidar el modelo que hemos desarrollado. De este modo podríamos comprobar si se confirma la incompatibilidad entre los marcadores de evaluación y los recursos de tratamiento y si tales marcadores de evaluación cognitiva van desapareciendo en los juegos de rol improvisados de los actuandos más expertos. Luego, podremos anotar el conjunto de los índices e indicadores de la expresión, que estén relacionados con los recursos de la continuidad o con los signos extra-comunicativos, con el fin de desarrollar una primera tipología más precisa de todos los signos observados y particularmente de los marcadores expresivos kinésicos y acústicos. Con respecto a estos últimos, estamos decididos a abrir y ampliar nuestra

reflexión para analizarlos de forma cuantitativa y cualitativa. Finalmente, nos proponemos crear un nuevo corpus que permita realizar la comparación proyectada entre juegos de rol interpretados en la perspectiva modalizada y juegos de rol interpretados en la perspectiva fabricada. Así es como podríamos trabajar con nuestros estudiantes en una perspectiva fabricada durante un cuatrimestre para pasar luego a un enfoque modalizado. Otra posibilidad sería observar otros estudiantes que trabajan en una perspectiva fabricada y comparar con nuestros estudiantes en su perspectiva modalizada.

La ampliación del modelo se puede hacer en dos direcciones: una extensión de orden didáctico que consiste en abrir el análisis a otros niveles de aprendizaje con todas las consecuencias y una transposición del modelo en otros contextos socioculturales y/o de lenguaje. En el primer caso, se trata de experimentar la metodología con otro nivel además del principiante, es decir los restantes niveles del Marco Europeo (A2, B1, B2, C1, C2). En paralelo, los roles interpretados pueden evolucionar también. De hecho, con una fluidez y un “savoir-faire” cada vez más grandes, el actuando debe interpretar roles cada vez más alejados de sus propios roles e intervenir en situaciones no sólo más urgentes sino también más complejas a nivel relacional y de lenguaje. De este modo, no hay que descartar juegos de rol totalmente improvisados.

Por otra parte, podemos ampliar la aplicación del modelo de análisis a públicos diferentes de los que hemos tratado en esta tesis. Podríamos observar públicos escolares de la enseñanza primaria y secundaria además de públicos adultos en formación dentro de un marco socio-profesional. Tal ampliación puede llevarnos también a nuevos terrenos de aprendizaje que se desarrollan a través de otras lenguas extranjeras. Esta ampliación supondría un trabajo preparatorio con respecto a los recursos del lenguaje en la continuidad y algunos índices e indicadores relacionados con la cultura y la lengua en cuestión. De la misma forma, podríamos trasponer el modelo en los contextos de aprendizaje del Español como Lengua Extranjera en España y del Francés como Lengua Extranjera en Francia. En estas últimas situaciones es excepcional trabajar con un grupo más o menos homogéneo. En todo caso tales situaciones suponen un mínimo de conocimiento cultural y de lenguaje con respecto a la o las culturas en cuestión por parte del profesor. Se trata sin duda de una tarea compleja para el docente y que requiere la ayuda de compañeros sin olvidar las experiencias anteriores. El inicio más complejo y sin duda más lento de tal contexto de aprendizaje no puede ocultar la gran riqueza y diversidad de los recursos del lenguaje en la continuidad que permite.

En cuanto a la profundización del modelo de análisis, queremos perseguir la observación de las relaciones entre los marcadores de la expresión y los recursos del lenguaje en la continuidad con el fin de entender mejor porque no se observa en principio un marcaje de evaluación con los recursos de tratamiento y analizar si el marcaje verbal tiende a extenderse en paralelo a la progresión de los recursos de tratamiento. Además, queremos perfeccionar el modelo en sus dinámicas internas para entender mejor cómo los

movimientos de palabra común condicionan el desarrollo del lenguaje a través de los recursos de la continuidad. De este modo, deberíamos perfeccionar los criterios de la tipología no sólo a nivel de los indicadores e índices del modelo sino también con respecto a los actuandos y sus intenciones en los juegos de rol improvisados.

Por otra parte, pensamos profundizar el concepto de *eco* en relación con el marcaje de la expresión ya que la cuestión de su importancia con respecto a una cultura dada queda abierta y la posibilidad de que represente la huella del intercambio de lenguaje en el transcurso de la interacción oral cara a cara nos abre perspectivas muy interesantes. Otra pista de investigación debe conducirnos hacia un análisis cada vez más preciso en cuanto a la relación entre los recursos de la continuidad y los signos extra-comunicativos con el fin de determinar si son complementarios o incompatibles. Además, tenemos que entender mejor el papel de la palabra común de integración en el modelo comprobando si tal papel es el de un barómetro de la sincronización que ilustra una participación más importante y a la vez es el inicio de la cooperación. Finalmente, la última pista de investigación que nos proponemos trata de la representación transcrita y nos llevará a un intento de adaptación más ilustrativo de lo que es una interacción oral cara a cara al representar mejor los canales visual y acústico.

La consolidación, la ampliación y la profundización del modelo de análisis tendrán sin duda repercusiones a nivel metodológico. De este modo podemos proyectar una mejora del instrumento de evaluación para que se cambie en un instrumento adaptado a todos los niveles y todas las situaciones de aprendizaje mencionadas antes, gracias a la ampliación de los criterios acústicos. Podemos proyectar también la creación de una escala de dificultad en relación con los niveles de improvisación y el distanciamiento de los roles. Tal escala nos permitiría reforzar el carácter evolutivo del instrumento de evaluación. En cuanto a la mejor comprensión de la palabra de integración, debería ayudarnos para una observación y un análisis más veloz y eficaz con respecto al apoyo y al remedio. En paralelo, la definición progresiva de tipologías de la intención en relación con el modelo y su evolución metodológica tendría que favorecer una aplicación didáctica más pertinente y práctica para todos los docentes.

Una vez evaluados los juegos de rol improvisados, queda por proponer las actividades más eficaces para cada situación, lo que supone una amplia gama de recursos, ideas, soluciones más o menos flexibles según los contextos. Trabajamos desde hace varios años desarrollando tales recursos a través de seminarios y programas de formación. Una futura publicación permitirá recoger y desarrollar estos recursos a la luz de esta tesis y de su modelo de análisis.

